

Universidade do Porto

**Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação**

FPCEUP

CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DAS UNIDADES ESPECIALIZADAS EM MULTIDEFICIÊNCIA

(Estudo Observacional de Três Unidades Especializadas em Multideficiência)

Maria José Marques da Silva

2006

MARIA JOSÉ MARQUES DA SILVA



**CONTRIBUTOS PARA O ESTUDO DAS UNIDADES
ESPECIALIZADAS EM MULTIDEFICIÊNCIA**

(Estudo Observacional de Três Unidades Especializadas em Multideficiência)

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 24682
Data 13/11/2006

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Psicologia, na área de especialização em Multideficiência sob a orientação da Professora Doutora Maria Manuela Sanches Ferreira.

RESUMO

O movimento inclusivo, ao considerar a sala de aula do ensino regular como espaço educativo para todas as crianças, despoletou o debate em torno da educação de um conjunto de alunos que, com propriedade, se poderá considerar não terem sido contemplados completamente pelo movimento de integração. De facto, as questões em torno do local de ensino de alunos com Multideficiência –alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter prolongado enquadradas no domínio cognitivo e, em simultâneo, no domínio sensorial ou no motor, podendo ainda, necessitar de cuidados de saúde específicos– passou a fazer parte do debate educativo.

No nosso país, a educação dos alunos com Multideficiência, ainda que alvo de normativos gerais, ficou submetida às operacionalizações idiossincráticas de cada agrupamento escolar. Por isso, inserido no projecto de investigação, analisamos pormenorizadamente, a realidade do dia a dia em três *Unidades Especializadas em Multideficiência*, pois pretendemos contribuir para o seu melhor conhecimento, com a análise detalhada do que aí acontece.

Para fundamentar o estudo, descrevemos a perspectiva histórica da Educação Especial enquadrando-a na dimensão geográfica da América e Europa. No espaço europeu delimitamos essa perspectiva a Portugal, fazendo o seu enquadramento legislativo nas últimas décadas do século XX e início do século XXI. Dada a emergência de novos paradigmas da educação, fizemos uma síntese da literatura acerca da alteração dos conceitos em Educação Especial até ao conceito de inclusão. Analisamos a trilogia *Educação Regular/Inclusão/Educação Especial* com realce para as modalidades de atendimento prestadas na Educação Especial, o papel do professor, a importância dos currículos e programas da Educação Especial e a relação entre os alunos com NEE e os pares.

Assim, o presente trabalho prefigura uma etapa de observações que incidiu sobre o funcionamento de três *Unidades Especializadas em Multideficiência*, cujo propósito central foi detectar e caracterizar alguns fenómenos que ocorriam naqueles contextos específicos. O problema em estudo é, em termos gerais, a qualidade de ensino oferecida a estes alunos e, de um modo específico, observar até que ponto o desempenho dos alunos influencia o comportamento do professor.

SUMMARY

As the inclusive movement has considered the classroom of regular education a context for all the children, this fact brings up the debate around a group of students that the integration movement hasn't considered.

In fact, the questions around the teaching place of multidisabled students –students with Special Education Needs during a long period of time and related to cognitive development as well as sensory or motor development together with specific health care– get into the education debate.

In our country, the education of those students although related to the general law, is different from one school group to another.

So, inserted in our investigation project, we analyse in detail the everyday life in three Multidisabled Specialized Units, as we want to contribute to their better knowledge of what happens there.

To support our study, we elaborated the historical perspective of Special Education and we enchase it in the geographic dimension of America and Europe.

In the European space we limit that perspective to Portugal and we have done the legal support from the last decade of the XX century to the beginning of XXI century.

As new education paradigms are appearing we did a synthesis on literature about the changing concepts till the inclusive one. We analyse the trilogy *Education Regular/Inclusion/Special Education* emphasizing the ways of attendance given at Special Education, the teacher's role and the importance of curriculum's and its programmes, the relationship between students with Special Education Needs and their peers. Therefore, the present work shows a range of observations which point out the working of those three Multidisabled Specialized Units, whose main proposal was to detect and characterize some phenomenon's that occurred on those specific contexts. The problem in studying is, generally, the quality of teaching offered to these students and somehow, to observe in which way their performance influences the teacher's behaviour.

RESUME

Le mouvement inclusif, en considérant la salle de classe de l'enseignement régulier comme un espace pour tous les enfants, a empêché le débat, sur l'éducation d'un ensemble d'élèves, que l'on pourra considérer d'une certaine manière, en propriété, que le mouvement d'intégration n'avait pas considéré. En effet, les questions autour du lieu d'enseignement des élèves porteurs de multi-handicaps (élèves qui présentent des Nécessités Educatives Spéciales (Necessidades Educativas Especiais, NEE) à caractère prolongé encadré dans la sphère cognitive et, en simultanée, dans la sphère sensorielle ou moteur, pouvant ainsi, avoir besoin de soins de santé spécifiques) font maintenant parties du débat éducatif.

Dans notre pays, l'éducation de ces élèves, en dépit d'être la cible des normatifs généraux, a été assujettie aux opérations idiosyncratiques de chaque groupe scolaire. C'est pourquoi, inclus dans le projet de recherche, nous analysons en détail, la réalité quotidienne en trois *Unités Spécialisées en Multi-handicaps*, puisque nous prétendons contribuer pour qu'elle soit mieux connue, avec l'analyse détaillée de ce qui se passe dans les unités.

Pour fonder cette recherche, nous avons élaboré la perspective historique de l'Education Spéciale, en l'encadrant dans la dimension géographique de l'Amérique et de l'Europe. Dans l'espace européen, nous allons circonscrire cette perspective au Portugal, en faisant son encadrement législatif des dernières décennies du XXème siècle et début du XXIème siècle. Etant donné l'avènement de nouveaux paradigmes de l'éducation, nous avons fait une appréciation de la littérature sur la modification des concepts jusqu'au concept d'insertion. Nous avons analysé la trilogie *Education Régulière / Insertion / Education Spéciale* avec une mise en valeur des modalités d'accueil attribuées dans l'Education Spéciale, le rôle du professeur, l'importance des carrières scolaires et des programmes de l'Education Spéciale et la relation entre les élèves et les NEE et leurs compagnons.

De ce fait, ce travail préfigure une étape d'observations qui repose sur le fonctionnement de trois *Unités Spécialisées en Multi-handicaps*, dont l'objectif central a été de détecter et caractériser quelques phénomènes qui apparaissaient dans ces contextes spécifiques. Le problème en étude est, en général, la qualité de l'enseignement offerte à ces élèves et, de manière spécifique, observer jusqu'où de l'accomplissement des élèves influence le comportement du professeur.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os que tornaram possível a realização desta dissertação, particularmente aos Alunos, Docentes e Auxiliares de Acção Educativa das *Unidades Especializadas em Multideficiência*, aos Conselhos Executivos na figura dos seus Presidentes e aos Coordenadores de escola.

Agradecemos às colegas dos Apoios Educativos, as educadoras especializadas Ana Pinto e Cristina Antunes. Agradecemos, também, a todos os colegas do Mestrado, nomeadamente à Amélia Alferes, à Ana Maia e à Sara Trigo.

Agradecemos a todos os docentes do Curso de Mestrado a partilha do seu saber.

Agradecemos também ao Coordenador do Curso de Mestrado, Prof. Doutor Joaquim Bairrão.

Agradecemos muito particularmente, à Prof. Doutora Manuela D'Oliveira pela disponibilidade e saber que sempre demonstrou ao longo do Curso de Mestrado.

Agradecemos, com especial carinho, à Prof. Doutora Manuela Sanches Ferreira, pela disponibilidade e pelo investimento que fez em nós, acreditando e fazendo-nos acreditar, fazendo-nos olhar para a nossa prática com outra visão, com outro conhecimento e com outra motivação. Sem ela este trabalho não se teria realizado nem seríamos as pessoas e os investigadores que somos hoje.

Não podemos terminar sem um agradecimento especial à família por todo o apoio e encorajamento dado ao longo do tempo.

A todos um Muito Obrigado!

INDICE

INTRODUÇÃO	8
I CAPÍTULO	11
EDUCAÇÃO ESPECIAL E LEGISLAÇÃO.....	11
1- INTRODUÇÃO	12
2- A CONCRETIZAÇÃO LEGISLATIVA	14
2.1- LEGISLAÇÃO EM PORTUGAL	17
2.1.1- <i>Década de 1970</i>	17
2.1.2- <i>Década de 1980</i>	19
2.1.3- <i>Década de 1990</i>	21
2.1.4- <i>Legislação do Século XXI</i>	28
3 – A PRAGMÁTICA DAS MUDANÇAS: ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	31
3.1- DEFINIÇÃO DE CATEGORIAS NA LEGISLAÇÃO	31
3.2- A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO	33
3.3- A DEFINIÇÃO DE ALUNOS COM MULTIDEFICIÊNCIA.....	35
II CAPÍTULO	40
INCLUSÃO	40
1- INCLUSÃO.....	41
1.1- EDUCAÇÃO REGULAR E INCLUSÃO	46
1.1.1- <i>Os Professores</i>	51
1.2- EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO	53
III CAPÍTULO	56
RELAÇÃO ENSINO / APRENDIZAGEM	56
1- RELAÇÃO ENSINO/APRENDIZAGEM	57
1.1- A IMPORTÂNCIA DOS CONTEXTOS.....	57

1.2– A IMPORTÂNCIA DO ENSINO.....	59
1.2.1– <i>Efeitos do Ensino Adaptativo</i>	63
1.3– O PAPEL DO PROFESSOR	67
1.4– O CURRÍCULO.....	70
1.5– O PAPEL DOS PARES	74
IV CAPÍTULO.....	81
ESTUDO EMPÍRICO.....	81
1– INTRODUÇÃO AO ESTUDO.....	82
2– MÉTODO.....	84
2.1– PARTICIPANTES.....	84
2.2– DESCRIÇÃO DOS CONTEXTOS: UNIDADES S, L E M.....	85
2.3– PROCEDIMENTOS	88
2.4– INSTRUMENTOS	90
2.4.1– <i>Grelha de Avaliação dos Alunos</i>	91
2.4.1.1– <i>Avaliação e Caracterização dos Alunos</i>	94
2.4.2– <i>Grelha da Taxonomia das Actividades das Unidades Especializadas</i> <i>utilizada para a recolha de dados</i>	98
2.4.3– <i>Grelha das Categorias das Interações</i>	99
V CAPÍTULO	100
APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	100
1– APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	101
1.1– ACTIVIDADES	102
1.2– ASPECTOS LIGADOS AOS COMPORTAMENTOS DOS PROFESSORES E AUXILIARES	109
1.3– ASPECTOS LIGADOS AOS COMPORTAMENTOS DOS ALUNOS COM PARES	123
4– DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	129
5– CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	158

INTRODUÇÃO

A decisão de colocação de alunos com Deficiências Severas e Multideficiência em escolas do ensino regular nem sempre foi pacífica nem objecto de unanimidade de opinião entre especialistas e investigadores.

A par dessa discussão torna-se pertinente reflectir sobre as oportunidades de desenvolvimento que os contextos oferecem a esses alunos, como pessoas e como cidadãos de uma sociedade que se auto-denomina ou pretende auto-denominar-se inclusiva.

A legislação emanada pelas entidades legisladoras, ainda que pareça imbuída do paradigma inclusivo, apresenta, no entanto, omissões ou definições pouco explícitas o que, por vezes, leva a diferentes interpretações e execuções da lei.

Uma ampla gama de variáveis são fundamentais para o sucesso educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nomeadamente as decisões acerca dos objectivos prioritários no currículo do aluno, as adaptações do ensino, os conhecimentos e competências, a avaliação sistemática dos progressos e o estabelecimento de uma linha agregadora entre os objectivos, os materiais e as competências do aluno.

A lei portuguesa contempla diferentes contextos onde os alunos com Deficiência Severa e Multideficiência poderão ser educados. No entanto, pouca investigação tem sido realizada no sentido de analisar esses mesmos contextos e a sua adequabilidade.

Os alunos com Deficiência Severa e Multideficiência apresentam Necessidades Educativas Especiais (NEE) de carácter prolongado, que se enquadram no domínio cognitivo e, em simultâneo, no domínio sensorial ou no domínio motor. De acordo com a sua problemática o aluno com Multideficiência pode apresentar um conjunto muito diverso de necessidades que, Orelove e Sobsey (2000) sintetizam em necessidades físicas e médicas, necessidades educativas e necessidades emocionais.

A actuação do professor deverá promover a qualidade de vida destes alunos, através da planificação de actividades significativas, passíveis de desenvolver as suas capacidades em diferentes contextos (familiares, educacionais e comunitários). Dos adultos presentes na vida do aluno espera-se que apoiem, em conjunto, o projecto educativo e de vida para estes alunos. O suporte emocional e o prazer da camaradagem são evidentes na relação entre os pares, determinando, em grande medida, o

desenvolvimento de competências sociais tais como, estar com os outros, aprender a partilhar, cooperar e estabelecer troca de turnos.

Assim, por tudo isto, para Ferguson (1998) a inclusão não é uma pequena reforma é, fundamentalmente, uma mudança conceptual que envolve a forma como as pessoas com e sem deficiência são vistas pela sociedade e como os seus direitos são assegurados. Quando operacionalizada, a escola inclusiva é comparada com a reestruturação escolar e, desta forma, é possível elaborar um programa inovador como parte dos esforços da reestruturação escolar. Assim, para a autora (op cit.) o alvo dessa reestruturação não pode ser apenas os alunos, tendo que englobar também os professores, as reformas curriculares, o pessoal de apoio, as políticas e as estratégias de avaliação dos alunos.

Também na Declaração de Salamanca (1994) se considera que *“o desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas”* (p.6).

Para Stainback e Stainback (1996) se, como sociedade, não estivermos dispostos a oferecer a cada aluno o apoio necessário para que ele seja educado no Ensino Regular e se não adaptarmos e ajustarmos, quando for necessário, o Ensino Regular para aceitar todos os alunos o sucesso será difícil de ser obtido. Todos os alunos querem um ensino que satisfaça as suas necessidades e onde se sintam bem-vindos e seguros, sendo, por isso essencial existir flexibilidade e sensibilidade do ensino regular para as necessidades de cada um, estimulando a criação de amizades entre todos os alunos. No caso de alunos que apresentam necessidades mais estruturadas ou o professor tem conhecimentos que lhe permitam lidar com a situação ou deverá ter alguém que o ajude nas diferentes adaptações possíveis (acesso ao currículo, modificação do currículo, criação e manutenção de um clima emocional e social securizante). No caso de alunos com NEE severas, o aluno deverá, preferencialmente, permanecer na sala de aula do ensino regular com ajuda permanente de um professor. Quando isso não for possível, o conceito de inclusão terá de ser alargado à escola, tendo esta de encontrar soluções que permitam ganhar o desafio de incluir todos os alunos.

Assim, na primeira parte da nossa dissertação, elaboramos a perspectiva histórica da Educação Especial enquadrando-a na dimensão geográfica da América e Europa. Dentro do espaço europeu delimitamos a perspectiva histórica da Educação Especial em Portugal e fizemos o seu enquadramento legislativo ao longo das últimas décadas do século XX e início do século XXI. Incluído no enquadramento legislativo, clarificamos a definição de alunos com Multideficiência e Deficiência Severa e o tipo de atendimento oferecido a esses alunos.

Ao longo da perspectiva histórica foram emergindo novos paradigmas da educação, pelo que, no segundo capítulo, fizemos uma revisão da literatura sobre a alteração dos conceitos até ao conceito de inclusão e analisamos a trilogia *Educação Regular/Inclusão/Educação Especial*.

Na análise dessa trilogia salientamos uma síntese dos estudos acerca da qualidade do atendimento dado aos alunos com NEE, pelo que no terceiro capítulo analisamos a relação ensino/aprendizagem com ênfase na importância do contexto, o papel do professor (da Educação Regular e da Educação Especial), a importância dada aos currículos e aos programas de Educação Especial e a relação entre os pares.

No quarto capítulo, descrevemos o método (o número de participantes, procedimentos e instrumentos utilizados) subjacente a esta investigação.

No quinto capítulo apresentamos e discutimos os resultados encontrados no nosso estudo empírico e tecemos considerações finais, para além de reflectirmos acerca das principais conclusões desta investigação, fazemos referência a possíveis investigações futuras, salientando o papel que o professor do Ensino Especial tem na articulação com o professor do Ensino Regular, num sistema de ensino que se pretende único, capaz de acomodar as diferenças dos alunos, criando uma escola com recursos e estruturas que incluam os alunos com Multideficiência.

I CAPÍTULO

EDUCAÇÃO ESPECIAL E LEGISLAÇÃO

1- INTRODUÇÃO

Toda a educação é um projecto cultural e, como tal, sujeita às modificações e adaptações que vão acontecendo nas sociedades ao longo dos tempos. Assim, a cada mudança no modo como a sociedade encara a pessoa diferente corresponde, mais cedo ou mais tarde, uma mudança no modo como é perspectivada a educação das pessoas diferentes.

Caldwell (1973, cit. in Shonkoff & Meisels, 1990, p.11) identificou três períodos históricos. O primeiro, denominado “*o período dos esquecidos e escondidos*”, refere a prática, na primeira metade do século XX, em que as crianças com deficiências significativas, físicas ou intelectuais eram mantidas longe da vista do público, provavelmente para não causar embaraços à família, com a discriminação a que estavam sujeitos. Este período prolonga a tradição segregativa e asilar do século XIX. O segundo período tinha como pressuposto de que as pessoas com deficiências estariam melhor em instituições próprias, sendo estes lugares onde se proporcionava uma qualidade de vida considerada digna, com a preocupação do bem-estar e segurança pessoal. Este período, intitulado por Caldwell de “*o período de despiste e segregação*”, corresponde às atitudes mantidas nas décadas 50 e 60, em que, com as técnicas psicométricas, as crianças com deficiências eram testadas e medidas, com a preocupação de as classificar e diagnosticar para identificar quais as que não conseguiam aprender na sala de aula com o mesmo ritmo dos colegas para as colocar em locais educacionalmente protegidos e separados dos colegas. Os alunos eram segregados em recursos educativos especiais ou terapêuticos, baseados no pressuposto de que precisariam de protecção e que não podiam funcionar independentemente utilizando os recursos educativos normais. O conceito de segregação está estreitamente ligado à diferenciação dos locais onde o ensino era ministrado. É o período do apogeu das técnicas psicométricas e do modelo médico-diagnóstico.

O terceiro período, denominado por Caldwell de “*o período de identificação e ajuda*” inicia-se nos princípios dos anos 70, nomeadamente quando se tornou evidente que frequentar instituições e salas de aula especiais era sinónimo de dificuldades para a aprendizagem de competências académicas. O suporte legal à tendência integradora à qual se vinha assistindo desde os anos sessenta foi dado pelas determinações legislativas nos Estados Unidos da América, com a criação de legislação para a Educação Especial,

nomeadamente a lei Public Law 94-142, de 1975, que preconiza, em matéria de educação, direitos iguais para todos os cidadãos, tendo tido esta legislação repercussões em todo o mundo. Durante este período fizeram-se grandes esforços para realizar o despiste das necessidades especiais das crianças de forma justa, de modo a actuar o mais precocemente possível junto das crianças e das suas famílias.

De um modo semelhante, Baptista (1993) referindo-se, exactamente, à mudança em torno do indivíduo diferente, assinala três épocas na história da Educação Especial. A primeira, que se pode considerar a pré-história da Educação Especial, pautou-se por um pendor essencialmente asilar. A segunda, não perdendo a Educação Especial o seu carácter assistencial permanece em ambientes segregados mas apresenta já algumas preocupações educativas. A terceira fase apresenta uma nova abordagem do conceito e da prática da educação especial, caracterizando-se pela preocupação com a integração dos deficientes com os seus pares, correspondendo este conceito ao processo de entrada do aluno com deficiência na sala de aula do ensino regular. Os alunos passam, então, a ser avaliados pelo seu funcionamento nos cenários do quotidiano tendo em conta as solicitações do meio. Mas, no plano da concretização dos princípios da integração, um conjunto de dúvidas e críticas permanecem, tais como: **a)** continua a ser o aluno a ter de mostrar que está pronto para ser aceite na sala de aula do Ensino Regular; **b)** é mantida a colocação de alguns alunos em meios mais restritivos. Surge assim, uma proposta educativa, denominada inclusão, que pretende unir, em simultâneo e para todas as crianças, o tempo e espaço pedagógico. Stainback e Stainback (1990) são dois autores defensores do movimento inclusivo argumentando que a inclusão proporciona a cada aluno a oportunidade de aprender a viver e trabalhar com os seus pares na comunidade, evita os efeitos da segregação consequentes da colocação dos alunos em escolas ou salas especiais, aumentando as oportunidades de desenvolverem o seu potencial incluídas nas salas de aula do Ensino Regular e na sociedade.

2- A CONCRETIZAÇÃO LEGISLATIVA

Nos Estados Unidos da América, nos finais dos anos 70, quando se pretende atender todas as crianças com Necessidades Educativas Especiais, integrando os pais em todo o processo, com o objectivo de se desenvolver ao máximo as potencialidades das crianças, num meio o menos restritivo possível inicia-se a mudança para a integração. Tentava-se, também, impedir que as situações de incapacidade se tornassem definitivas, o que levaria a uma complexa e dispendiosa reabilitação.

A tendência de colocação e integração da criança com Necessidades Educativas Especiais (N.E.E) na escola pública americana sofreu uma evolução gradual até à publicação da Public Law 94-142, "*The Education for All Handicapped Children Act*", aprovada pelo Congresso dos Estados Unidos da América em 1975.

Segundo Bairrão, Felgueiras, Fontes, Pereira e Vilhena (1998, p.22) as quatro componentes principais do ensino integrado apresentadas na lei americana são:

- *O direito a uma educação pública adequada, por outras palavras, um ensino adequado para todos;*
- *O direito a uma avaliação justa e não discriminatória, o que implica a existência de instrumentos de avaliação adequados sob o ponto de vista cultural, linguístico e psicométrico;*
- *O direito dos pais, de recorrer à autoridade judicial quando as recomendações da integração não forem observadas;*
- *O estabelecimento de um Plano Educativo Individual.*

Sintetizando, poderemos dizer que, para estes autores, os objectivos da P.L. 94-142 são garantir a todas as crianças que necessitem os serviços de Educação Especial e assegurar que sejam tomadas, de maneira justa e adequada, as decisões sobre a prestação de cuidados.

A lei, no seu conteúdo, demonstra preocupação acerca das crianças com NEE em idade precoce, visa uma generalização e reorganização de cuidados e de educação especial para as crianças a partir dos 3 anos e, acima de tudo, visa proporcionar educação pública e gratuita para todas as crianças com NEE. Para isso, apresenta a garantia da adequação do processo em todas as fases (identificação, colocação e avaliação), a avaliação exhaustiva, não discriminatória, adequada à condição da criança e

a sua colocação no meio menos restritivo possível. Todo este processo é reflectido na elaboração do Plano Educativo Individual (PEI), instrumento por excelência no processo educativo dos alunos, devendo, para isso, ter a participação dos professores, pais, órgãos de gestão da escola e outros técnicos.

Dez anos mais tarde, e ainda nos Estados Unidos da América, um outro passo significativo, em termos legislativos é dado com a publicação da Public Law 99-457 (*Education of the Handicapped Act Amendments*), aprovada em 1986. Esta lei, teve uma grande importância para a Intervenção Precoce e para a participação da família em todo o processo, ao estabelecer como grande objectivo uma política nacional na intervenção precoce, onde estava previsto a disponibilização de fundos aos diversos estados para construir sistemas de atendimento, reconhecer o papel primordial das famílias no processo de desenvolvimento dos seus filhos e afirmar a importância da intervenção precoce e dos serviços pré-escolares para as crianças, famílias e sociedades.

Em 1990, o Congresso Americano reautoriza a Public Law (P.L.) 94-142, mudando-lhe, no entanto, o nome de "*Education for All Handicapped Children Act*" para "*Individuals with Disabilities Education Act*" (IDEA). Nesta lei, a frase "*handicapped child*" é substituída por "*child with a disability*" e pretende que se façam planos de transição para os alunos com 16 anos, quer para o mercado de trabalho quer para a educação pós secundária, alarga a elegibilidade para os apoios educativos a alunos com autismo e lesões cerebrais traumáticas.

Esta lei reafirma o direito a uma educação pública apropriada e gratuita, com programas de educação individualizados com os serviços e procedimentos bem explícitos.

Num outro continente, no Reino Unido, em 1978, é publicado o Warnock Report, introduzindo o conceito de *Necessidades Educativas Especiais*. Bairrão et al. (1998, p.22) referindo-se à importância desta lei inglesa, apontam, como principais propostas no domínio científico e no domínio da intervenção as seguintes:

- "i) um modelo conceptual, no âmbito da educação especial, que encara a deficiência como um "contínuo" de necessidades especiais de educação abolindo, assim, as características diagnosticas enraizadas num modelo médico tradicional.
- ii) uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças com necessidades educativas especiais, exigindo uma descrição detalhada dessas necessidades.

- iii) *a atribuição de deveres às autoridades de educação no que se refere às crianças com necessidades educativas especiais, tendo em conta que essas crianças e jovens têm os mesmos direitos que os seus pares não deficientes.*
- iv) *o direito dos pais ao desempenho de um papel activo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização das medidas educativas para os seus filhos.*”

No *Warnock Report* e na legislação posterior (*Education Act, 1981*) os três domínios de acção prioritária contemplados são: a educação de crianças em idade pré-escolar e com NEE, a educação e aumento de oportunidades para jovens após o período de escolaridade obrigatória e novos programas de formação de professores (do Ensino Regular e do Ensino Especial). Os objectivos são o desenvolvimento na criança dos conhecimentos teóricos, práticos e a imaginação cognitiva e fazê-la tomar consciência dos valores morais e da capacidade de ser feliz sendo as finalidades e os objectivos da educação os mesmos para todos. As orientações preconizadas para as NEE são:

- a) A implementação de meios especiais de acesso ao programa de estudos, com a ajuda de equipamentos especiais, de professores especializados e alterações de materiais e técnicas pedagógicas;
- b) O prosseguimento de um programa de estudos especiais ou modificado;
- c) A vigilância do quadro social e o clima afectivo em que a educação é dispensada.

Para dar cumprimento a estas orientações a Educação Especial deve: **a)** recrutar professores que tenham recebido uma formação suplementar; **b)** recorrer a outros técnicos sempre que seja necessário; **c)** proceder a uma integração satisfatória no meio das escolas regulares; **d)** elaborar um PEI vinculado aos programas de Ensino Regular; **e)** recorrer a escolas especiais só em casos extremos e associando-as sempre, e muito estreitamente, às escolas regulares.

Então, de um e do outro lado do Atlântico, estavam legisladas um conjunto de procedimentos e de atitudes, ou seja, os princípios orientadores da educação dos alunos com NEE, que iriam marcar profundamente a legislação portuguesa e abrir caminho para a criação de uma prática inclusiva que proporcione a cada aluno a oportunidade de viver e trabalhar com os seus pares na comunidade a que pertence.

2.1 – Legislação em Portugal

Em Portugal, a educação de crianças com necessidades educativas especiais teve início na segunda metade do século XIX, com a criação dos primeiros estabelecimentos para o atendimento de crianças com deficiência auditiva e visual, tuteladas por entidades como as Misericórdias e Casa Pia e tinham fins fundamentalmente assistenciais.

Peritos da Organização Comunitária de Desenvolvimento Económico (OCDE, 1984, cit. in Bairrão et al., 1998, p. 18) em Portugal, dividem a organização de recursos, para crianças e jovens com deficiência em três fases.

A primeira fase acontece, na segunda metade do século XIX com a criação de instituições (asilos) para cegos e surdos. Essas instituições foram essencialmente criadas por iniciativas privadas, com fundos próprios e com financiamentos mínimos por parte do Estado.

Ainda, segundo a OCDE, nos anos 60 inicia-se a segunda fase com o Ministério dos Assuntos Sociais a liderar um processo de criação de centros de Educação Especial e centros de observação. Estes estabelecimentos visavam o atendimento de crianças em idade escolar com deficiência mental, auditiva e visual.

Também durante a década de 60, grupos de pais organizaram Associações, para criar estruturas educativas para os seus filhos até aí inexistentes. A tomada de consciência dos seus direitos, enquanto cidadãos e pais, levou a que várias entidades oficiais se envolvessem em acordos de cooperação para viabilizar as alternativas. Com o estatuto de Instituições Privadas de Solidariedade Social (I.P.S.S.) estas Associações foram e são apoiadas financeiramente pelos Ministérios do Emprego e Segurança Social. Foi, também, fora do âmbito do Ministério da Educação que se realizaram os primeiros programas de formação especializada para professores.

2.1.1 – Década de 1970

Com a década de 1970 nasce, na sociedade portuguesa, uma maior preocupação com os cidadãos com deficiência e na Constituição da República, em 1976, é dedicado um artigo (artigo 71º) à salvaguarda dos direitos dos cidadãos portugueses com deficiência. Assegura, como direito fundamental de cada cidadão, o direito à educação e

à cultura, incumbindo ao mesmo tempo o Estado de assegurar o ensino básico, universal, obrigatório e gratuito, referindo no seu ponto um que: *“Os cidadãos portadores de deficiência física ou mental gozam plenamente dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição, com ressalva do exercício ou do cumprimento daqueles para os quais se encontrem incapacitados”*.

Este artigo, no seu ponto dois, especifica o papel do Estado: *“O Estado obriga-se a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração dos cidadãos portadores de deficiência e de apoio às suas famílias, a desenvolver uma pedagogia que sensibilize a sociedade quanto aos deveres de respeito e solidariedade para com eles e a assumir o encargo da efectiva realização dos seus direitos, sem prejuízo dos direitos e deveres dos pais ou tutores.”*

É, também, nos anos 70, que o papel do Ministério da Educação começa a ter maior preponderância, com a criação das Divisões de Ensino Especial dos Ensinos Básico e Secundário, iniciando a integração escolar e dando origem à terceira fase, segundo os peritos da OCDE. É o caso da Lei nº 45/73 de 12 de Fevereiro, ao criar os Departamentos de Educação Especial, integrados nas Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário. Estes departamentos tinham como função organizar estruturas educativas para os *“deficientes ou inadaptados”*, tendo sido definido na lei que deveria ser dedicado um interesse particular à integração das crianças deficientes ou inadaptadas nas classes regulares.

As Equipas de Educação Especial, implementadas em 1975/76, foram a primeira medida prática que permitiu o apoio a crianças com deficiências (inicialmente, com deficiências motoras e sensoriais e, posteriormente, com deficiências mentais) que permaneciam integradas nas escolas regulares.

Assim, segundo dados do Secretariado Nacional de Reabilitação (1983, cit. in Bairrão et. al., 1998, p.46), no ano lectivo de 1978/1979 havia cento e trinta e duas Escolas Especiais que atendiam oito mil crianças e, no Ensino Integrado, existiam vinte e duas Equipas de Ensino Especial que atendiam cerca de mil e cem alunos.

Em síntese, poderemos dizer que, em Portugal, a evolução das estruturas organizacionais para os alunos com deficiência ao longo do tempo coincidiu com o que ocorria na maioria dos países do mundo ocidental: da perspectiva assistencial e de protecção à educação, da iniciativa privada à pública e da segregação à integração. A intervenção pública, com a transição das estruturas de Ensino Especial para o Ministério

da Educação surge mais tardiamente, apelando continuamente para a organização de respostas educativas adequadas às crianças com Necessidades Educativas Especiais por parte dos pais e entidades privadas.

2.1.2– Década de 1980

Em 1986, com a Lei nº 46/86 (*Lei de Bases do Sistema Educativo*), de 14 de Outubro, surge a nova reforma do sistema educativo em Portugal. Esta legislação apresenta tendências integrativas que são visíveis, nomeadamente no seu artigo 7º (Objectivos) na alínea j) “*Assegurar às crianças com necessidades educativas específicas, devidas, designadamente a deficiências físicas e mentais, condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades*” e na alínea o) “*Criar condições de promoção do sucesso escolar e educativo a todos os alunos*” e no seu artigo 17º (Âmbito e objectivos da educação especial), ponto um onde se lê “*A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais*” e no ponto dois “*A educação especial integra actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades*”. No artigo 18º (Organização da educação especial) no seu ponto quatro é referido “*A escolaridade básica para crianças e jovens deficientes deve ter currículos e programas devidamente adaptados às características de cada tipo e grau de deficiência, assim como formas de avaliação adequadas às dificuldades específicas*”.

No entanto, apesar do carácter integrativo do documento este apresenta alguns pontos que demonstram alguns aspectos de segregação, nomeadamente no ponto dois do mesmo artigo que refere: “*A educação especial processar-se-á também em instituições específicas quando comprovadamente o exijam o tipo e o grau de deficiência do educando*”.

No Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE/88 consideram-se que, em consonância com a Lei de Bases do Sistema Educativo, “*a educação especial organiza-se preferencialmente segundo modelos diversificados de integração em estabelecimentos regulares de ensino*” e considerando também que: “*importa estabilizar organizativamente a experiência acumulada pelas equipas de ensino especial integrado tanto da ex-DGEB como da ex-DGES, pelos núcleos de apoio às crianças deficientes*”.

auditivas (NACDAs), pelos núcleos de apoio à deficiência auditiva (NADAS), pelas unidades de orientação educativa, pelas classes especiais e pelas classes de apoio do Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira, definindo um enquadramento comum para todas as actividades de educação especial”.

No mesmo Despacho são criadas as “Equipas do Ensino Especial” (EEE), definindo-as como *“serviços de educação especial a nível local, que abrangem todo o sistema de educação e ensino não superior”* e são especificadas as suas atribuições, que, como serviços locais de Educação Especial *“têm como objectivo genérico contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos.”*

Para se poder pôr em prática as indicações foram definidas as modalidades de atendimento das EEE, sendo que cada EEE foi considerada um serviço com a finalidade de atender ou apoiar todas as crianças e jovens até final do ensino secundário, ou 18 anos de idade, que apresentem necessidades educativas específicas decorrentes de *“problemas sensoriais, motores, cognitivos e/ou emocionais”*, utilizando modelos diversificados como respostas educativas, nomeadamente:

- *Sala de apoio permanente, com subordinação ou não aos programas do sistema regular de ensino;*
- *Sala de apoio temporário, individual ou em pequenos grupos;*
- *Apoio educativo a crianças no domicílio, em jardim de infância ou classe regular, traduzindo-se no recurso a materiais específicos e ou na ajuda especializada a pais, professores e outros agentes educativos.*

As Equipas tiveram uma expressão decisiva no período de 1988 a 1991 e, pela primeira vez, no Despacho 42/SEAM/88 de 6 de Maio foram fixados, para o ano lectivo de 1988/89, os critérios de recrutamento e selecção de docentes e os procedimentos a observar.

Segundo dados do Secretariado Nacional de Reabilitação (1983, cit. in Bairrão et al., 1998, p.46) no ano lectivo de 1982/83 existiam cento e cinquenta Estruturas de Ensino Especial a atender perto de dez mil e quinhentos alunos e vinte e nove Equipas do Ensino Especial a atender três mil trezentos e vinte e três crianças integradas nas escolas regulares.

No ano de 1989, foi publicado o Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, onde é definido o regime jurídico da autonomia da escola, aplicando-se às escolas oficiais do 2º e 3º ciclos do ensino básico e ensino secundário, e estabelecido, no seu artigo 11º, como competência da escola: *“Desenvolver mecanismos que permitam detectar a tempo dificuldades base, diferentes ritmos de aprendizagem ou outras necessidades dos alunos que exijam medidas de compensação ou formas de apoio adequadas nos domínios psicológico, pedagógico e socioeducativo”*.

No Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (onde são estabelecidos os princípios gerais de reestruturação curricular) é estipulado, no artigo 11º, que o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo, é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar.

2.1.3– Década de 1990

Em 1990, houve a preocupação de alargar aos estabelecimentos dependentes de instituições públicas, privadas ou cooperativas de Ensino Especial o princípio da gratuidade consagrada para o ensino básico, com a publicação do Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro, onde é assinalado no seu preâmbulo como facto preocupante *“o baixo índice de escolarização das crianças com necessidades educativas específicas devido a deficiências físicas e mentais, a quem importa garantir as condições educativas adequadas às suas características e o seu pleno acesso à educação, em todo o período compreendido pela escolaridade obrigatória”*.

No seu Artigo 2º é consignado o direito à escolaridade obrigatória defendendo que *“os alunos com necessidades educativas específicas, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitas ao cumprimento da escolaridade obrigatória, não podendo ser isentos da sua frequência”*.

No ano seguinte é publicado o Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio, onde são criados, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), com largas atribuições na avaliação, planeamento educativo e apoio psicopedagógico dos alunos com Necessidades Educativas Especiais e na colaboração com os serviços locais de educação especial, os serviços de medicina pedagógica e de saúde escolar.

Com o Decreto-Lei nº 319, publicado no Diário da República de 23 de Agosto de 1991, tornam-se explícitas as tendências integrativas em Portugal, onde transparecem as influências do *Education for All the Handicapped Children* e do *Warnock Report* de que já falamos. Este decreto prevê: **a)** a aplicação da lei aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) que frequentam os estabelecimentos de ensino públicos dos níveis básico e secundário; **b)** introduz o conceito de NEE baseado em critérios pedagógicos; **c)** reconhece que os problemas dos alunos devem ser analisados do ponto de vista educativo; **d)** propõe a descategorização. Privilegia a máxima integração dos alunos com NEE na escola regular, baseada no princípio de que a sua educação se deve processar *“no meio menos restritivo possível, pelo que cada uma das medidas só deve ser adoptada quando se revele indispensável para atingir os objectivos educacionais definidos”*. Responsabiliza as escolas pela procura de respostas adequadas e estabelece o regime educativo especial que consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino/aprendizagem.

É, assim, consignado na lei o direito e a garantia de integração na escola regular aos alunos que apresentem dificuldades em acompanhar o currículo normal, não sendo, no entanto, estabelecido o que pode ser considerado o meio menos restritivo possível, nem que medidas deverão ser tomadas para os alunos que apresentam NEE mais severas. A lei é também omissa no modo como é feita a responsabilização da escola e o que é exigido desta.

O artigo 2º (Regime Educativo Especial) do Decreto-Lei 319/91 diz o seguinte:

1. *O regime educativo especial consiste na adaptação das condições em que se processa o ensino-aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.*
2. *As adaptações previstas no número anterior podem traduzir-se nas seguintes medidas:*
 - a) *Equipamentos especiais de compensação;*
 - b) *Adaptações materiais;*
 - c) *Adaptações curriculares;*
 - d) *Condições especiais de matrícula;*
 - e) *Condições especiais de frequência;*
 - f) *Condições especiais de avaliação;*
 - g) *Adequação na organização de classes ou turmas;*
 - h) *Apoio pedagógico acrescido;*

i) Ensino especial;

Esta última medida, Ensino Especial, consiste num conjunto de procedimentos que visam o reforço da autonomia individual do aluno com NEE, devido a deficiências físicas e mentais e o atendimento educativo, podendo seguir currículos escolares próprios (têm como padrão os currículos do regime educativo comum) ou currículos alternativos (destinam-se a proporcionar a aprendizagem de conteúdos específicos).

Este Decreto-Lei descentraliza os serviços de Educação Especial ao determinar a responsabilização, por todo o processo de atendimento educativo, da escola e dos seus órgãos de direcção, administração e gestão. Estabelece a individualização da intervenção educativa através do Plano Educativo Individual (PEI) e do Programa Educativo (PE), determina que os serviços de psicologia e orientação (SPO), em colaboração com os serviços de saúde escolar, apresentem propostas conducentes à elaboração do PEI. Ao determinar direitos e deveres que são conferidos aos pais, na avaliação e planeamento educativos, reforça o seu papel na educação dos filhos e envolve-os e responsabiliza-os no processo educativo (os pais têm de dar a sua anuência para a avaliação formal do aluno, aplicação de qualquer medida do regime de Educação Especial e participar na elaboração e revisão do PEI e PE).

No entanto, apesar do seu carácter integrador, esta legislação prevê a possibilidade de encaminhamento para meios mais restritivos, como o expresso no seu artigo 12º “*o encaminhamento apropriado, nomeadamente a frequência de uma instituição de educação especial*”, não definindo como é medida a insuficiência das medidas previstas nos artigos anteriores, nem quem define que instituição de Educação Especial o aluno deverá frequentar.

No Despacho nº 173/ME/91, de 23 de Outubro, são regulamentados as condições e os procedimentos necessários à aplicação das medidas destinadas a alunos com Necessidades Educativas Especiais previstas no Decreto-Lei 319/91, sendo determinado:

“1- As medidas constantes do regime educativo especial aplicam-se aos alunos com necessidades educativas especiais, optando-se pelas medidas mais integradoras e menos restritivas, de forma que as condições de frequência se aproximem das existentes no regime educativo comum.

2- As medidas são de aplicação individualizada, podendo o mesmo aluno beneficiar de uma ou mais medidas em simultâneo”.

Esta legislação continua a apresentar omissões, ficando por especificar quem define a colocação no meio considerado menos restritivo e a avaliação das medidas anteriormente tomadas, em relação aos alunos com NEE mais severas e com Multideficiência.

O regime de matrícula e de frequência no ensino básico obrigatório é estabelecido no Decreto-Lei nº 301/93, onde são definidas as medidas necessárias para o cumprimento efectivo do alargamento da escolaridade obrigatória. Neste decreto é referido que:

“A harmonização prática do direito ao ensino com o dever de frequência da escolaridade obrigatória resulta num complexo de deveres recíprocos do Estado, da escola, do aluno e da respectiva família. O investimento de confiança da comunidade e do Estado no regime de escolaridade obrigatória, criando a rede pública de escolas e assegurando o corpo necessário ao ensino, responsabiliza o aluno e a sua família, através do encarregado de educação, em ordem ao seu efectivo cumprimento”.

Em relação aos alunos com Necessidades Educativas Especiais este decreto determina no seu ponto um do artigo 3º que: *“os alunos com necessidades educativas especiais estão sujeitos ao cumprimento do dever de frequência da escolaridade obrigatória”*, podendo, no entanto, adiar a matrícula *“A requerimento do encarregado de educação, dirigido ao director regional de educação, é admitido o adiamento da primeira matrícula no ensino básico”*.

Segundo Bairrão et al. (1998, p.46), do ano de 1983 (ano a se reportam os últimos dados referidos) ao ano lectivo de 1995/96 a nível de atendimento integrado o número de alunos passou para trinta e seis mil, seiscentos e quarenta e dois, enquanto a frequência nas Escolas Especiais sofreu um aumento de pouco mais de mil alunos.

Podemos, assim, considerar que na Educação Especial, em Portugal, houve uma evolução a nível legislativo e o Despacho Conjunto nº 105/97, de 1 de Julho, vem dar um novo enquadramento aos apoios educativos, para colmatar a indefinição existente relativamente à reordenação dos meios humanos, materiais e institucionais no sistema educativo que permitam aplicar as medidas constantes no D.L. nº 319/91.

Este diploma assenta num modelo organizativo que se insere nos princípios gerais da Lei de Bases do Sistema Educativo, numa linha de intervenção onde a escola é o centro da acção educativa, com intervenções diversificadas necessárias para o sucesso

educativo de todos e com apoios indispensáveis para o desenvolvimento da qualidade da escola. O papel dos docentes de apoio está bem definido, clarificando quem são e quais as suas funções concretas. No ponto três do referido despacho, o docente de apoio é definido como *“o docente que tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização e gestão de recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo ensino/aprendizagem”*.

No seu ponto nove é referido que os educadores e professores colocados nas escolas com funções de apoio educativo são: *“docentes habilitados com formação especializada, nomeadamente nas áreas da educação especial, da supervisão pedagógica, da orientação educativa, da animação socio-cultural, ou de outra especialização vocacionada para o apoio que devem realizar”*.

Com este Despacho pretende-se que a prestação de apoios educativos, no quadro do desenvolvimento dos projectos educativos das escolas, constituam uma resposta consistente com a articulação e diversificação necessários à resolução dos problemas para uma melhoria na *“...integração das crianças com necessidades educativas específicas, para o alargamento das aprendizagens, para a promoção da interculturalidade e para a melhoria do ambiente educativo nas escolas”*, afirmando no seu segundo ponto, que a prestação dos apoios educativos visa:

“Contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens, promovendo a existência de respostas pedagógicas diversificadas adequadas às suas necessidades específicas e ao seu desenvolvimento global; criar condições nas escolas para a integração sócio-educativo das crianças e jovens com NEE, ...colaborar na promoção da qualidade educativa... e articular as respostas e necessidades educativas com os recursos existentes noutras estruturas e serviços, nomeadamente nas áreas da saúde, da segurança social, da qualificação profissional e do emprego, das autarquias e de entidades particulares e não governamentais”.

Este despacho veio revogar o Despacho 36/SEAM/SERE/88 de 29 de Julho de 1988. É ainda nesta década que se afirma cada vez mais a necessidade de uma escola de qualidade, qualidade essa que passa pelo reforço da autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino e depende da criação de condições para o exercício da autonomia nomeadamente no domínio da formação especializada dos docentes, conforme o previsto no Despacho Conjunto nº198/99.

Nas Portarias 1102/97 e 1103/97 são também definidas as categorias dos estabelecimentos de Educação Especial, podendo estes estabelecimentos ter uma natureza jurídica diversa e enquadrar-se numa das seguintes categorias:

“i.) Particulares e cooperativas com tutela do ME divididas em dois grandes grupos: (a) estabelecimentos dependentes de cooperativas e associações cujo grupo maioritário é o das CERCI, com o regime de apoio, por parte do ME, definido através da Portaria 1103/97 e com contratos com o ME.

ii.) Instituições privadas de solidariedade social (IPSS), habitualmente designadas como estabelecimentos sócio-educativos, com tutela do MSST, cujo grupo maioritário é o das APPACDM que transitaram para a tutela do ME em Janeiro de 2004, com o enquadramento da Portaria 1102/97”.

A Portaria nº 1102/97 refere quais as condições de educação para os alunos do Ensino Especial, considerando que as cooperativas e associações de Ensino Especial sem fins lucrativos *“corporizam uma importante experiência educativa e podem constituir um recurso valioso no desenvolvimento de uma escola inclusiva para todas as crianças e jovens com necessidades educativas especiais”.*

Esta portaria aplica-se quando é prestado serviço na escolarização de alunos com NEE *“associadas a condições individuais de deficiência que requeiram, de acordo com a avaliação psicopedagógica, adaptações significativas e em grau extremo em área de currículo comum e que se considere que seria mínimo o nível de adaptação e de integração social numa escola regular”.*

Nesta portaria é também realçada importância de actividades de apoio às escolas, que têm como objectivo:

“a) Rentabilizar e potencializar a experiência acumulada pelos profissionais e os materiais existentes, permitindo que esses recursos sejam conhecidos e utilizados pelos alunos com NEE que frequentam as escolas de ensino regular;

b) Constituir um centro de recursos aberto aos profissionais que trabalham na área das necessidades educativas especiais;

c) Desenvolver experiências de educação combinada com as escolas de ensino regular sempre que as mesmas se considerem adequadas para satisfazer as NEE dos alunos que as frequentam;

d) Realizar programas de transição para a vida adulta destinados a facilitar o desenvolvimento da autonomia pessoal e a integração social dos alunos com NEE, os quais poderão ter uma componente de formação profissional.”

A portaria nº 1103/97 define as condições de Educação Especial em estabelecimentos de ensino particular, que prestem atendimento a alunos com NEE que exijam um atendimento específico resultante de:

- a) Dificuldades graves de comunicação no acesso ao currículo regular, designadamente nas áreas da motricidade, da linguagem, da visão e da audição;*
- b) Dificuldades graves de compreensão do currículo regular;*
- c) Problemas graves do foro emocional e comportamental;*
- d) Outros problemas que, por razões conjunturais ou contextuais, devidamente fundamentadas, exijam um atendimento especializado não disponível no quadro do atendimento regular.*

Relativamente às estruturas onde estão os alunos, os dados recolhidos pelo Conselho Nacional de Educação, junto das fontes oficiais do Ministério da Educação (Direcção do Ensino Básico; DEPGE) referentes ao ano lectivo de 1995/1996, referem que, na população com Necessidades Educativas Especiais, atendida pelo sistema, trinta e seis mil quinhentos e dezanove alunos frequentavam o ensino integrado e nove mil, trezentos e noventa e seis alunos frequentavam escolas especiais, divididos em quatro mil, novecentos e vinte e sete alunos a frequentar escolas tuteladas pelo Ministério da Educação e quatro mil, quatrocentos e sessenta e nove alunos a frequentar estabelecimentos sócio-educativos da tutela do Ministério da Solidariedade e Segurança Social.

Em 2005, o gabinete da Ministra da Educação elaborou um relatório, baseado na informação sobre o sistema, retirada do trabalho do Observatório dos Apoios Educativos, da Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo, da Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e nesse relatório é referido que o número de alunos identificados com NEE e que beneficiam de alguma forma de apoio educativo são os seguintes:

No ano lectivo de 1999/2000 o número era setenta e um mil, oitocentos e setenta alunos, no ano lectivo 2000/01 era de setenta e cinco mil e quarenta alunos, no ano lectivo 2001/02 o número era setenta e seis mil, oitocentos e oitenta e quatro alunos, no ano lectivo 2002/03 o número era sessenta e um mil, quinhentos e cinquenta e dois alunos. No ano lectivo 2003/2004, segundo o DGIDC, na população com NEE, atendida pelo sistema quarenta e nove mil, trezentos e oitenta alunos frequentavam o ensino

integrado e quatro mil, quinhentos e dezasseis alunos frequentavam escolas especiais divididos em mil seiscientos e cinquenta e sete alunos a frequentar estabelecimentos de ensino (CERCI, Associações), mil quinhentos e quarenta e seis alunos em colégios, tutelados pelo Ministério da Educação e mil trezentos e treze alunos em estabelecimentos de ensino das IPSS tutelados pelo Ministério da Educação.

Quadro I – Alunos a frequentar o Ensino Integrado/Escolas Especiais

	1995 1996	1996 1997	1997 1998	1998 1999	1999 2000	2000 2001	2001 2002	2002 2003	2003 2004
Ensino Integrado	36.519				71.870	75.040	76.884	61.552	49.380
Escolas Especiais	9.396								4.516

Ao observarmos o quadro e, tomando como referência, os anos lectivos de 1995/1996 ao ano lectivo de 2003/2004 (não nos foi possível encontrar dados referentes a todos os anos) podemos constatar que houve um aumento do número de alunos a frequentar o ensino integrado (um aumento de 12.861 alunos) e uma diminuição do número de alunos que frequentam escolas especiais (uma diminuição de 4.880 alunos) o que poderá significar a diminuição do sistema paralelo de escolas especiais e o caminhar para um sistema escolar único inclusivo.

2.1.4– Legislação do Século XXI

No Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, é manifesta a preocupação do Governo em garantir uma educação de base para todos, ensaiando um projecto onde *“as escolas envolvidas neste projecto têm vindo a construir processos de gestão curricular no quadro de uma flexibilidade que procura encontrar respostas adequadas aos alunos e aos contextos concretos em que os professores trabalham diariamente.”*

Neste decreto, no seu artigo 10º (Educação Especial), é afirmado que é oferecida a modalidade de Educação Especial aos alunos com Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, sendo estes *“...alunos que apresentem incapacidade ou incapacidades que se reflectam numa ou mais áreas de realização de aprendizagens, resultantes de deficiências de ordem sensorial, motora ou mental, de perturbações da*

fala e da linguagem, de perturbações graves da personalidade ou do comportamento ou graves problemas de saúde” sem no entanto especificar quais as implicações dessa oferta, referindo que “o disposto nos números anteriores é objecto de regulamentação própria.”

No Despacho nº 1438/2005 (2ª série), de 21 de Janeiro, é reconhecido que a superação das dificuldades de aprendizagem de grande parte dos alunos se deve ao recurso a metodologias e estratégias diversificadas introduzidas no quotidiano da sala de aula. Assim, é determinado que:

1- “Sempre que um aluno revele dificuldades ou capacidades excepcionais de aprendizagem, em qualquer momento do ano lectivo, o professor do 1º ciclo e o conselho de turma dos outros ciclos analisam a situação específica do aluno e definem a(s) medida(s) de apoio educativo a adoptar.

2- Entende-se por apoio educativo o conjunto das estratégias e das actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou no seu exterior, que contribuam para que os alunos adquiram as competências, de forma a possibilitar o sucesso educativo de todos os alunos.

3- Compete ao conselho pedagógico da escola ou agrupamento assegurar a aplicação e a avaliação das medidas de apoio educativo.

4- O apoio educativo pode apresentar, entre outras, as seguintes modalidades:

- a) Pedagogia diferenciada na sala de aula;*
- b) Programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno;*
- c) Programas de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo;*
- d) Programas de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros.”*

A legislação referida anteriormente reflecte a preocupação em estabelecer uma diferenciação bem explícita entre os alunos com NEE e alunos com dificuldades de aprendizagem, implementando a promoção de práticas que permitam uma igualdade de oportunidades, considerando a escola como o pilar da qualidade das aprendizagens com uma dinâmica estruturante de serviços. Para isso, a escola deve apresentar um ambiente escolar dinâmico onde haja apoio mútuo e trabalho partilhado entre os professores

para criarem estratégias que visem garantir o sucesso do aluno e onde as inovações bem sucedidas devem ser incorporadas na cultura da escola.

A promoção e desenvolvimento de práticas que consigam obter avanços claros e sustentados na organização e gestão dos recursos e qualidade nas aprendizagens é reforçada no Despacho nº 10856/2005 de 13 de Maio onde o Despacho nº105/97 é republicado tendo como alterações no seu ponto um a referência já não a uma escola integradora mas a uma escola inclusiva. No seu ponto dois, alínea b) refere que a prestação dos apoios educativos visa *“promover a existência de condições nas escolas para a inclusão sócio-educativa”* tendo alterado o termo integração para inclusão. Altera, também, a definição de quais os docentes com funções de apoio educativo, definindo, no seu ponto nove: *“docentes habilitados com formação especializada na área da educação especial ou da orientação educativa”*.

No anexo do Despacho conjunto nº198/99 é feita a definição dos perfis de formação na formação especializada de professores, sendo que na área de formação especializada de Educação Especial as competências a desenvolver vão desde a análise crítica, as competências de intervenção, de formação, de supervisão e avaliação e as competências de consultoria.

3 – A PRAGMÁTICA DAS MUDANÇAS: ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

3.1- Definição de Categorias na Legislação

A decisão de colocação de alunos com Deficiências Severas e Multideficiência em escolas do ensino regular, não tem sido, como já o referimos, pacífica nem objecto de unanimidade de opinião entre especialistas e investigadores. A legislação emanada pelas entidades legisladoras, ainda que pareça imbuída do paradigma inclusivo, apresenta, no entanto, omissões ou definições pouco explícitas o que, por vezes, leva a diferentes interpretações e execuções da lei.

Para o Conselho Nacional de Educação (Bairrão et al., 1998) a designação de *“alunos com necessidades educativas especiais refere-se aos alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem”* (p.109).

Foram também consideradas pelo referido Conselho as seguintes categorias:

- *“Nas categorias Dificuldades de Aprendizagem Ligeiras, Dificuldades de Aprendizagem Moderadas ou Dificuldades Aprendizagem Severas, consoante o grau de dificuldade do aluno deveriam ser incluídos os alunos que apresentam deficiências ou incapacidades, de grau ligeiro, moderado ou severo (...) e que se traduzem em necessidades especiais a nível das aprendizagens. (...) Assim, os alunos que apresentem deficiência mental deveriam ser classificados em função do tipo e grau de dificuldades que essa deficiência acarreta a nível das aprendizagens”*(p.110).

Para além das categorias já referidas o Conselho Nacional de Educação (op cit.) definiu uma outra categoria:

- *“Na categoria Problemas Graves de Comportamento deveriam incluir-se os alunos que apresentassem perturbações a nível de personalidade ou da conduta que comprometem de forma grave a sua adaptação escolar e as suas aprendizagens”* (p.110).

Em relação à Multideficiência é referido que:

- *“Na categoria Multideficiência deveriam incluir-se os alunos que apresentam, simultaneamente, pelo menos dois tipos de deficiência: uma deficiência mental de grau severo ou profundo associada a uma deficiência sensorial (auditiva ou visual) ou uma deficiência mental de grau severo ou profundo associada a uma deficiência motora também de grau severo ou profundo” (p.110).*

Em Dezembro de 2003 o Departamento da Educação Básica (DEB) elaborou um Relatório utilizando os seguintes conceitos:

- *“Crianças e Jovens com Outras NEE – as crianças e jovens que experienciam dificuldades no processo de aprendizagem e participação no contexto educativo/escolar que decorrem da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais, atitudinais) e o seu nível de funcionamento nos diferentes domínios;*
- *Crianças e jovens com NEE de carácter prolongado – as crianças e jovens com apoio educativo que experienciam graves dificuldades no processo de aprendizagem e participação decorrentes da interacção entre factores ambientais (físicos, sociais e atitudinais) e limitações acentuadas ao nível do seu funcionamento num ou mais dos seguintes domínios: sensorial (audição, visão), motor, cognitivo, fala linguagem e comunicação, emocional e personalidade e saúde física” (p. 8).*

Os domínios das Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado considerados foram:

- *“No domínio sensorial- audição incluem-se os alunos com surdez moderada, severa e profunda (não inclui a surdez de grau ligeiro);*
- *No domínio sensorial- visão incluem-se os alunos cegos e com baixa visão;*
- *No domínio sensorial- audição e visão incluem-se os alunos que apresentam simultaneamente surdez moderada, severa ou profunda e cegueira ou baixa visão (alunos surdocegos);*
- *No domínio motor incluem-se os alunos com graves deficiências motoras que comprometem acentuadamente o seu desempenho escolar e a sua participação;*
- *No domínio cognitivo incluem-se os alunos que funcionam sob o ponto de vista intelectual no nível mais baixo, constituindo um 1% de uma população*

normalmente distribuída e que, tradicionalmente, eram considerados como tendo uma deficiência mental moderada, severa ou profunda;

- *No domínio da comunicação, linguagem e fala, incluem-se os alunos que apresentam graves problemas de comunicação, linguagem (oral e escrita) e/ou fala que comprometem acentuadamente o seu desempenho escolar e a sua participação;*
- *No domínio emocional e personalidade incluem-se os alunos que apresentam graves perturbações a nível da personalidade ou da conduta que comprometem acentuadamente a sua adaptação escolar e as suas aprendizagens bem como as dos seus pares;*
- *No domínio da saúde física incluem-se os alunos que, por motivos graves de saúde física, apresentam uma baixa assiduidade ou necessitam de adaptações ou medidas terapêuticas regulares e sistemáticas;*
- *No domínio cognitivo e sensorial e/ou motor incluem-se os alunos com multideficiência. Ou seja, os que apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações graves noutros domínios, nomeadamente no domínio motor e/ou sensorial (visão ou audição), as quais põem em risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem e os leva a requerer apoio permanente. Podem ainda apresentar acentuadas limitações no domínio da saúde física, que os leva a exigir cuidados de saúde especiais” (pp.9,10).*

3.2– A Organização do Atendimento

O sistema de ensino apresentou algumas dificuldades em dar cumprimento às disposições legais que regulamentam o atendimento educativo a alunos com NEE, tendo-se verificado uma organização gradual de modo a incluir todos os alunos. A maioria das escolas inclui nas suas salas do regular alunos com deficiências sensoriais e motoras, mas quando os alunos apresentam deficiências profundas, multideficiências ou distúrbios emocionais as escolas têm dificuldades em incluí-los.

Segundo o Conselho Nacional de Educação (Bairrão et al., 1998), são basicamente de dois tipos as estruturas educativas existentes para o atendimento de crianças e jovens com NEE, em idade de escolaridade obrigatória: “A rede de serviços oficiais do Ministério da Educação (que consiste em Equipas de Educação Especial-EEE) que

apoiam o ensino integrado, e os estabelecimentos de educação especial, de iniciativa pública ou privada.” (p.63).

A actividade das *EEE* é desenvolvida junto dos alunos que frequentam as estruturas públicas de educação e ensino e utilizam diferentes formas de intervenção, sendo, as seguintes, segundo o Conselho Nacional de Educação (Bairrão et al., 1998), as mais utilizadas:

“Sala de Apoio Permanente- Trata-se de um espaço, dentro da escola regular, com equipamentos específicos. Para estas salas são normalmente orientados alunos com deficiência mental severa, os multideficientes e os alunos com graves problemas de comunicação. As crianças frequentam a sala de apoio a tempo inteiro”(p. 65).

“Núcleos de Apoio à Deficiência Auditiva- são classes especiais que funcionam junto de escolas de ensino regular do 1º, 2º e 3º ciclos e ensino secundário e destinam-se a alunos com surdez severa ou profunda. Dispõem, normalmente, de equipamentos, condições de instalações especiais e pessoal docente e técnico especializado” (p.65).

“Sala de Apoio- é um espaço, situado na escola de ensino regular, destinado a receber alunos integrados em turmas regulares, sendo delas retirados, muitas vezes dentro dos tempos lectivos, para, em pequenos grupos ou individualmente, receberem apoio em número de vezes semanal variável, consoante os casos” (p.65).

“Apoio dentro da sala de aula- o professor de educação especial trabalha directamente com o aluno, dentro da sala, em simultâneo com o professor da classe” (p. 65).

“Apoio ao professor da classe- o professor de educação especial participa em reuniões para discutir um caso de um aluno, disponibiliza textos de apoio, sugere estratégias de ensino, colabora na adaptação curricular, realiza pequenas acções de formação nas escolas, etc.” (p. 96).

3.3–A Definição de Alunos com Multideficiência

Na literatura, os conceitos de “Deficiência Severa” e “Multideficiência” são referidos, por vezes, com o mesmo significado e outras vezes com significados diferentes. De acordo com a *Association for Persons with Severe Handicaps* (TASH), em 1985, “*these people include individuals of all ages who require extensive ongoing support in more than one major life activity in order to participate in integrated community settings and to enjoy a quality of life that is available to citizens with or no disabilities*” (cit in Westling & Fox, 1995,p.3).¹

Em Portugal, em 2005, passou a utilizar-se o termo “Multideficiência” conforme normas orientadoras do Ministério da Educação: “*Consideram-se alunos com Multideficiência os que apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações acentuadas no domínio motor e/ou domínio sensorial (visão ou audição) e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações dificultam a interacção natural com o ambiente, colocando em grande risco o desenvolvimento e o acesso à aprendizagem*”(p.15).

Unidades Especializadas em Multideficiência –Normas Orientadoras (2005)

Os alunos com Multideficiência apresentam, então, Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado, que se enquadram no domínio cognitivo, sensorial/motor, sendo uma problemática que apresenta um quadro específico e muito complexo. Em termos das suas características o acesso à informação é limitado o que os leva a ter dificuldades na compreensão do mundo que os rodeia, necessitando de constante estimulação, de diversas oportunidades de interacção, logo, de pares e adultos que comuniquem com eles de forma adequada em contextos reais, de modo a reforçar as suas tentativas de interacção. O domínio das interacções, dentro das suas dificuldades e necessidades representa, sem dúvida, um grande desafio em termos educativos. Acresce, ainda, que dado a heterogeneidade associada ao conceito de Multideficiência os sujeitos incluídos neste grupo apresentam um conjunto muito diverso de necessidades. Orelove e Sobsey (2000) agruparam as necessidades em três blocos:

¹ “inclui indivíduos de todas as idades que necessitam de apoio intenso e contínuo nas actividades diárias para poderem integrar e participar em cenários comunitários e gozarem uma qualidade de vida disponível para cidadãos com ou sem deficiência”

Necessidades físicas e médicas:

- A causa mais frequente da Multideficiência é a Paralisia Cerebral, que limita a postura e a mobilidade do aluno. Os seus movimentos voluntários são limitados em termos qualitativos e quantitativos. É, por isso, fundamental estar atento às questões do posicionamento e manipulação para se promover a sua aprendizagem e melhorar a sua qualidade de vida.
- As limitações sensoriais (principalmente as visuais e auditivas) são também muito comuns na população com esta problemática.
- As convulsões representam também um problema adicional, podendo a medicação ter efeitos secundários.
- Devido aos problemas musculares e esqueléticos e ao desenvolvimento insuficiente do sistema respiratório podem apresentar dificuldades no controlo respiratório e pulmonar assim como no momento da refeição (principalmente se tiverem, em simultâneo, dificuldades de deglutição ou mastigação).
- Apresentam maior vulnerabilidade às doenças, tendo menor resistência física o que lhes provoca vários problemas de saúde.

Necessidades Educativas:

- A perda ou a diminuição da função nos sistemas sensoriais e motores tornam urgente a necessidade de uma educação adequada.
- A maioria encontra-se impossibilitada de usar a fala para comunicar, pelo que necessitam que comuniquem com ele através de outras formas de comunicação.
- As necessidades educativas do aluno reflectem as suas capacidades e características pessoais.

Necessidades Emocionais:

- Necessidade de afecto e atenção, de oportunidades de interacção com o contexto onde está inserido e desenvolver relações sociais e afectivas com os seus pares e com os adultos.

A educação destes alunos deve ser planeada de uma forma sistemática e dentro de um processo de colaboração nas tomadas de decisão. Segundo Nehring (2000), as crianças com Multideficiência têm, frequentemente, necessidades de saúde específicas, resultantes dos danos neuromusculares particulares ou das condições que afectam outros sistemas em conjunto. Alguns dos problemas médicos poderão ser ataques de epilepsia,

desordens gastrointestinais, ventilação insuficiente dos pulmões, problemas de rins e coração e aumento de susceptibilidade às infecções. Assim, ser professor deste grupo de alunos significa prestar atenção a um conjunto de sinais como o posicionamento. Os alunos com mobilidade e controle postural limitado, apesar de poderem estar sentados na posição escolhida para as actividades da sala de aula, requerem um posicionamento alternativo periódico ao longo do dia. Os que apresentam capacidade para ajustar a sua postura devem ser lembrados para o fazer de modo a prevenir as lesões cutâneas que poderão ocorrer por estarem muito tempo na mesma posição. Os alunos com capacidade motora reduzida devem ser ajustados na sua cadeira, assento moldado ou cadeira de rodas ou mesmo mudar totalmente de posição (sentar no puff ou deitar no colchão anti-escaras). As crianças que apresentam espasticidade necessitam de um ambiente calmo e previsível porque o barulho e luz excessiva (assim como conversar alto, a presença de adultos desconhecidos na sala, a excitação de uma festa ou acontecimento especial) tendem a criar condições que podem induzir o aumento do tônus muscular. Os movimentos dos adultos ao mover os alunos devem ser lentos e estes devem ser informados da ajuda que lhe vai ser dada, como e para onde vai ser movida. Ao mover de surpresa uma criança com espasticidade, aumentamos-lhe temporariamente o tônus muscular sendo indicado, por isso, o uso de um toque firme, que a criança pode antecipar e não se surpreender quando ele acontece. Os alunos que apresentam hipotonia beneficiam de um ambiente que os estimule sensorialmente, mantendo-os mais despertos para o que os rodeia. A resposta de cada um ao ambiente varia, devendo, por isso, cada estímulo ambiental ser avaliado em relação aos efeitos que provoca nos alunos. O processo educativo dos alunos com Multideficiência implica alterações a nível de currículo, estratégias e recursos o que faz com que, quase sempre, estes alunos sejam colocados em Salas de Apoio Permanente.

Esta colocação pode ser uma alternativa de qualidade, se forem tidas em conta as características dos alunos e a especificidade do seu atendimento educacional, nomeadamente a necessidade de apoio individualizado, de um currículo com objectivos funcionais, de um ambiente estruturado e securizante, de equipamentos e materiais específicos e a gestão eficaz de tempos.

Desde 1997, as Salas de Apoio Permanente passaram a ser designadas por Unidades de Intervenção Especializada (UIE) em várias Equipas de Coordenação dos Apoios Educativos (ECAE) pelos seus coordenadores, continuando a ser estruturas da escola, onde os alunos apesar de permanecerem na Unidade faziam parte de salas do

regular, onde trabalhavam por períodos curtos de tempo, em actividades ou tarefas adequadas ao seu desenvolvimento. As Unidades passaram a ser vistas, não só como uma sala de ambiente estruturado e securizante para os alunos, mas também como um recurso da escola no que concerne a metodologias e estratégias de intervenção para alunos com NEE. A partir de 2005 passaram, após orientação dada pela *Direcção Geral Inovação e de Desenvolvimento Curricular*, a ser denominadas *Unidades Especializadas em Multideficiência* (UEM).

Como referimos, as UEM são salas situadas em Escolas do Ensino Básico cujos utentes são alunos com Multideficiência e Amaral e Ladeira (1999) consideram que é necessário o apoio individualizado, assim como a gestão de tempos específicos em função das necessidades individuais de cada aluno, dado que o ensino de determinadas tarefas requer técnicas de trabalho individual com estratégias específicas, que incluem maior número de repetições em diferentes contextos. Os objectivos funcionais (relacionados com actividades de autonomia: higiene, alimentação, mobilidade) são importantes no currículo destes alunos. Para facilitar a sua participação e melhorar as condições de intervenção é fundamental a existência de ambientes estruturados e securizantes. Os equipamentos e materiais específicos são importantes para facilitar o processo de desenvolvimento do aluno e uma participação mais activa na vida da escola. Esta alternativa pode facilitar a aquisição de algumas competências, mas pode, como já o dissemos, criar algum estigma de exclusão que pode ser minimizado com algumas estratégias:

- Participação dos alunos em actividades conjuntas com a restante população escolar;
- Participação cada vez mais activa dos alunos na vida da escola e da comunidade;
- Partilha de espaços comuns nomeadamente o recreio, o refeitório e o ginásio;
- Participação em passeios e visitas de estudo;
- Elaboração de registos que permitam ao aluno ter a percepção de como as tarefas se sucedem ao longo do dia;
- Programação cuidadosa da transição de contextos com registos de informação relevante;

- Preparação cuidadosa das actividades, delineando as estratégias gerais de actuação (definição dos contextos, planificação da actividade e avaliação contínua);
- Gestão das actividades na sala com trabalho de parceria entre alunos.

Bricker (1995) afirma que o sucesso da inclusão é influenciado por três factores: **a)** atitude, **b)** recursos e **c)** currículo. Estes factores são interactivos e interpenetram-se, pois uma inclusão bem sucedida é um processo multidimensional e complexo. Para esta autora inclusão significa mais do que a colocação, dado ser mais importante a análise das necessidades do aluno, os valores da sua família, os objectivos pretendidos a curto prazo versus os resultados de contribuições específicas e colocações. A colocação do aluno deve, pois, pautar-se pelas necessidades específicas por este apresentadas, pelos valores e desejos da família e pelos resultados pretendidos.

Consonante com estes princípios a pesquisa sobre inclusão deve centrar-se na identificação: **a)** dos recursos/suportes que são decisivos para a inclusão bem sucedida dos alunos com NEE; **b)** dos mecanismos que providenciam esses recursos/suportes; **c)** dos efeitos que ocorrem quando, a vários níveis, esses recursos estão presentes ou ausentes; **d)** na análise da qualidade dos serviços prestados e os relatos das discrepâncias entre a percepção das necessidades dos professores e a eficácia dos recursos/suportes.

No próximo capítulo procuramos encontrar respostas na literatura acerca destas componentes associadas à inclusão.

II CAPÍTULO

INCLUSÃO

1- INCLUSÃO

O ideário da criação de um mundo onde todas as crianças terão oportunidades de brincar, cooperar e aprender com os colegas, independentemente das suas diferenças está subjacente ao modelo inclusivo. Contudo na sua implementação surgem divergências patentes nas diferentes posições dos investigadores. O próprio conceito é problemático, pois significa diferentes coisas para diferentes pessoas e nenhuma interpretação corresponde às necessidades de todos os profissionais envolvidos no processo. Para Fox e Ysseldyke (1997) a inclusão não pode ser descrita usando apenas um modelo teórico, dado as informações acerca do modelo teórico da inclusão serem muito diversificadas e, às vezes, contraditórias. Skrtic (1991) refere que as escolas são administradas como máquinas burocráticas e essa estrutura leva a uma redução do poder decisório do professor, deixando os alunos com serviços menos personalizados e, como consequência, menos eficientes. A estrutura existente das escolas, continua Skrtic, faz com que elas reajam às exigências públicas de mudança com a construção de símbolos e cerimónias, nomeadamente a construção do Programa Educativo Individual e a participação dos pais, mas essa é uma mudança ilusória porque as funções fundamentais permanecem praticamente as mesmas. Os professores precisam de mudar de paradigma educativo desenvolvendo-se um conceito de sistema unificado da educação (sem que a Educação Especial seja considerada como um sistema paralelo) que inclua todos os alunos sem discriminação. Por tudo isto Skrtic (1994) afirma ser a inclusão o novo paradigma de pensamento e acção no sentido de incluir todos os indivíduos numa sociedade na qual a diversidade se está a tornar mais norma que excepção.

Winzer (2000) dá um contributo na clarificação terminológica, ao considerar, desde logo, integração, “mainstream” e inclusão como termos não sinónimos, ao contrário daquilo que, às vezes, aparece na literatura. Assim, segundo a autora, o termo integração denota uma movimentação física do aluno, mas não necessariamente uma mudança concomitante da escola. O termo “ambiente menos restritivo” refere-se geralmente a colocar os alunos em contextos o mais normais possíveis, onde os alunos possam ter interacções com os seus pares com um desenvolvimento considerado normal. “Mainstream” significa oferecer a cada aluno, independentemente do grau e tipo de NEE, uma educação apropriada, em conjunto com os colegas considerados normais. Para a autora, uma interpretação superficial da inclusão é ilusória, porque esta,

na Educação Especial, não é construída dentro de um único paradigma, mas assume diferentes significados, dependendo se a perspectiva é filosófica, legal ou proporcionadora de serviços. Para esta autora (op. cit.) o debate sobre inclusão ocorreu principalmente a um nível filosófico e não a um nível prático, mais a nível universitário do que ao nível da participação dos professores e dos pais, principalmente ao nível da colocação das crianças no espaço do que a nível do currículo e mais acerca das necessidades conceptuais do que as necessidades práticas, tendo florescido num clima de crítica aos serviços de educação em geral.

A mensagem da inclusão, segundo Ferguson (1995) é a de que *"Inclusion, unlike integration, did not depend on being segregated in the first place. Rather than ever separating students on the basis of disability...students should simply be included, by right, in the opportunities and responsibilities of public schooling"*(p.6).²

Alguns investigadores vêm a inclusão como um paradigma educacional emergente com implicações para os serviços oferecidos aos alunos (Stainback, 1984; Skrtic, 1994); outros vêm a inclusão como outra opção de colocação que pode ser acrescentada ao contínuo de serviços tradicionalmente encontrado na Educação Especial (Basset, Jackson, Ferrel, Luckner, Hagerty, Bussen & MacIsan, 1996).

O clima de crítica referido por Winzer (2000) atinge também a Educação Especial e, alguns autores, como Reynolds, Wang e Walberg (1987) afirmam que a educação especial poderá tornar-se um problema e não uma solução oferecida para a educação de alunos com NEE se não forem feitas grandes alterações estruturais.

Nos anos 80, do século XX, os resultados da educação tornaram-se a chave para a reforma educativa, e, segundo Winzer e Mazurek (1998) os factores que desencadearam a reforma foram:

- A insatisfação com o sistema educativo vigente;
- A preocupação pública com os custos e resultados da educação;
- As alterações nas estruturas familiares;
- A diversidade das necessidades do mercado;
- As alterações demográficas na sociedade;
- A crescente diversidade cultural e linguística na população estudantil;
- As altas taxas de insucesso entre os alunos de diferentes culturas.

² "A inclusão, ao contrário da integração, não depende em primeiro lugar, de ter sido segregado. Mais do que promover a separação na base da deficiência...os alunos devem simplesmente ser incluídos, por direito, nas oportunidades e responsabilidades da escola pública"

Foram operacionalizadas reformas educativas e a escola inclusiva foi um tema emergente, passando a inclusão a ser aplicada às diferenças sociais, culturais, linguísticas, raciais, mentais e físicas. A escola inclusiva foi elevada a um discurso de educação dominante criticando a Educação Especial, críticas baseadas na falta de eficácia dos programas segregados, falta de fiabilidade na educação dos alunos com deficiência por inadequação dos currículos e os custos de manutenção de um duplo sistema (Manset & Semmel, 1997).

A Educação Especial passou, então, a ser conectada intimamente à visão comum da justiça social. A provisão de ambientes menos restritivos, mais naturais, ambientes integradores para alunos com NEE é uma consequência de uma filosofia social sobre direitos civis individuais. O discurso dos direitos civis sugere que os programas separados são uma violação de direitos civis e que todos os alunos aprendem melhor em salas de aula regulares.

Enquanto a igualdade é vista pelo senso comum como significando o acesso às mesmas escolas e programas educativos para todos os alunos, Thompson (1994) afirma que o conceito de igual oportunidade descansa nos critérios legais e na educação do acesso, da participação e do benefício. Contudo, muitas vezes, os critérios educacionais e legais ignoram alguns dos objectivos fundamentais da igualdade de oportunidades e acesso no processo de escolarização. Com efeito, o princípio da equidade não significa o mesmo tratamento para todos, significa tratamento diferenciado, baseado nas diferenças individuais, isto é, utiliza a importância das diferenças. Com efeito, tratamento educacional igual não resulta, necessariamente, na igualdade de oportunidades para aprender.

Para Kauffman (1997) a filosofia subjacente à Educação Especial é enraizada no princípio que todos os seres humanos têm o mesmo valor e que cada aluno deve receber uma educação apropriada e relevante. No entanto e, segundo Kauffman (op. cit), quando os serviços educacionais são igualados à colocação dos alunos a essência da individualização é negada.

Nas escolas a inclusão passou a ser um valor filosófico que é manifestado na maneira como a educação e o desenvolvimento do aluno é promovido e conceptualizado. O desejo final é a criação de comunidades democráticas e socialmente justas.

Mas para Ferguson (1998) a inclusão não é uma pequena reforma, é fundamentalmente uma mudança conceptual que envolve a forma como as pessoas com

e sem deficiência são vistas pela sociedade e como os seus direitos são disponibilizados. Quando operacionalizada, a escola inclusiva é comparada com a reestruturação escolar e, desta forma, é possível elaborar um programa inovador como parte dos esforços da reestruturação escolar. Para a autora o alvo dessa reestruturação não pode ser só para os alunos, mas também para os professores, para as reformas curriculares, para todo o pessoal de apoio, todas as políticas e todas as estratégias de avaliação dos alunos.

O' Brien e O'Brien (1996) referem que a adesão à inclusão envolve um trabalho criativo que redireccione a energia estreitamente relacionada com o medo da mudança para a resolução dos problemas, para a reconsideração dos limites, das estruturas, dos relacionamentos e dos benefícios. A inclusão implica uma renovação da escola e os efeitos positivos da inclusão nessa renovação só acontecem quando as pessoas envolvidas tomam consciência das discrepâncias entre o que querem fazer e o que os limites, estruturas e relacionamentos do presente lhes permitem e os adaptam para permitir que se dêem passos seguintes para a inclusão. É assim que na Declaração de Salamanca (1994) se considera que:

“O desafio com que se confronta esta escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. O mérito destas escolas não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (p.6).

Frequentemente a inclusão, como força potencial para a renovação da escola, encontra obstáculos e, para ter sucesso, as escolas devem ser comunidades conscientes. Sergiovanni (1994) descreve *comunidade* como um vínculo que une de maneira especial os professores e alunos a valores e ideais compartilhados e que ajuda na transformação de “eus” num “nós” colectivo, proporcionando um sentido de identidade e de pertença ao grupo e à comunidade.

Na mesma linha, O' Brien (1996) considera que a construção de uma comunidade se inicia com a aprendizagem decorrente do encontro de pessoas que estão separadas e passam a estar face a face, da descoberta que fazem um do outro e da sua adaptação mútua.

Para Schaffner e Buswell (1996) as comunidades envolvidas com êxito na tarefa de reestruturar as escolas para a inclusão perceberam a importância fundamental que tem a participação de todos os interessados no processo. Por isso, as pessoas directamente envolvidas –alunos, pais, educadores, conselho executivo, pessoal de apoio e membros da comunidade– participaram nas discussões e planificações que visavam a reforma da escola.

Também Stainback, Stainback, Moravec e Jackson (1992) referem a importância de envolver, nas escolas onde são apoiados e incluídos todos os alunos, professores, pais, pessoal de apoio, administradores, membros da comunidade e outros, nas equipas de tomada de decisão que determinam grande parte das práticas e procedimentos da escola.

Considerações idênticas encontram-se na Declaração de Salamanca onde se pode ler:

“Tanto as autoridades locais como os directores dos estabelecimentos de ensino poderão contribuir de forma significativa para tornar as escolas mais adequadas às crianças com NEE se lhes forem dados treino e autoridade para tal. Deverão ser chamadas a desenvolver uma gestão mais flexível, a redimensionar recursos pedagógicos, a diversificar as ofertas educativas, a fomentar a ajuda entre as crianças, a garantir o apoio aos alunos com dificuldades e a desenvolver estreitas relações com os pais e com a comunidade. A boa gestão escolar depende do envolvimento activo e criativo dos professores e auxiliares, assim como do desenvolvimento duma cooperação eficaz e dum trabalho de equipa, destinado a satisfazer as necessidades dos alunos”(pp.23- 24).

Para que as escolas se tornem comunidades acolhedoras necessitam de uma cultura escolar que comunique intencional, pública e claramente que a sua filosofia se baseia em princípios de justiça, igualdade e imparcialidade para todos e que cada um desfruta de medidas iguais de dignidade e respeito (Flynn & Innes, 1992).

Thomas (1997) acrescenta dever ser a inclusão a prioridade do século XXI baseando-a numa filosofia de aceitação que proporcione um enquadramento no qual todas as crianças possam ser igualmente valorizadas e onde a escola com uma população diversificada, irá gerar escolas mais sensíveis e humanas e uma geração jovem que será mais tolerante e aceitará melhor a diferença.

Para Stainback e Stainback (1996) se, como sociedade, não estivermos dispostos a dar a cada aluno o apoio necessário para que ele seja educado no Ensino Regular e se não adaptarmos e ajustarmos, quando for necessário, o Ensino Regular para aceitar todos os alunos será difícil obtermos sucesso. Todos os alunos querem um ensino regular que satisfaça as suas necessidades e onde se sintam bem-vindos e seguros, sendo por isso, essencial a flexibilidade e sensibilidade do ensino às necessidades de cada um e a criação de amizades entre todos os alunos. Para os autores, todos os alunos de uma forma ou de outra podem apresentar NEE e os professores têm de estar preparados para os atender. No caso de alunos que apresentam necessidades mais estruturadas ou o professor tem conhecimentos que lhe permitam lidar com a situação ou deverá ter alguém que o ajude, nas diferentes formas possíveis (acesso ao currículo, modificação do currículo, criação e manutenção de um clima emocional e social securizante). Em casos de alunos com NEE severas o aluno deverá, preferencialmente, permanecer na sala de aula do Ensino Regular com ajuda permanente ao professor. Quando isso não for possível, o conceito de inclusão terá de ultrapassar as paredes da sala de aula e alargar-se a toda a escola, podendo recorrer-se a outros estabelecimentos de ensino, dentro da sua área de implantação, para a inclusão das crianças nas escolas do Ensino Regular.

1.1 – Educação Regular e Inclusão

Nas duas décadas seguintes à implementação da P.L.94-142 grandes passos foram dados nos Estados Unidos da América para proporcionar um serviço público de Educação Especial, gratuito e apropriado. Para Turnbull (1986) foi o “*Least Restrictive Environment*” (LRE) que revolucionou a escola para os alunos com deficiências. O LRE estipula que “*removal of handicapped children from the regular environment occurs only when the nature of severity of that handicap is such that education in regular classes with the use of supplemental aids and services cannot be achieved satisfactorily*” (p.134).³

³ “ retirar o aluno da sala de aula regular só deve ocorrer quando a natureza ou severidade da deficiência seja tal que a educação nas classes regulares com uso de ajudas e serviços suplementares não tenha uma execução satisfatória”.

O foco da Educação Especial mudou da ênfase dada ao *quê* e *como* para o *onde* ensinar. Iniciou-se um movimento crescente de criticismo em relação aos serviços educativos em geral e, em particular, aos programas segregados da Educação Especial, que não proporcionavam uma alternativa conveniente aos alunos com deficiências. Estas críticas foram particularmente dirigidas para os serviços segregados para alunos com dificuldades de aprendizagem, o grupo mais atendido pela Educação Especial (Gartner e Lipsky, 1987, 1989; Will, 1986).

Quanto às vantagens da colocação a tempo inteiro na sala de aula do ensino regular, Ferreira (2002), na sua revisão de literatura, sumaria as considerações que os vários autores tecem:

1- ainda que os alunos com dificuldades moderadas de aprendizagem incluídos a tempo integral na sala de aula progridam com um ritmo mais lento do que os colegas, a diferença não é tão significativa como aquela que subsiste entre este último grupo e os alunos que frequentam programas educativos de apoio fora da sala do regular (Banerji & Dailey, 1995; Deno, Murayama, Espin & Cohen, 1990).

2- os alunos com dificuldades severas de aprendizagem que estão inteiramente na sala de aula do ensino regular apresentam níveis mais altos de “respostas académicas activas” e níveis mais baixos de comportamentos disruptivos do que os seus colegas colocados nas salas de apoio permanente (Keefe & vanEtten, 1994).

3- as crianças com dificuldades severas de aprendizagem incluídas nas classes do ensino regular são mais aceites pelos colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula (Salisbury, Evans & Palombaro, 1997).

4- as crianças sem problemas apresentam um tempo de envolvimento na tarefa superior quando a sua sala de aula é frequentada por alunos com graves problemas de aprendizagem (Hollowood, Salisbury, Rainforth & Palombaro, 1994), e as suas aprendizagens académicas não são afectadas (Salgado, 2002).

Baker e Zigmond (1995) fizeram uma pesquisa cujo objectivo foi descrever cuidadosamente os programas educacionais dos alunos com dificuldades de aprendizagem em modelos inclusivos para encontrarem o significado *de atendimento especial* no contexto de inclusão. Exploraram o significado da Educação Especial nos

programas que proporcionam uma inclusão completa para alunos com dificuldades de aprendizagem.

Essa pesquisa foi conduzida em seis escolas dos Estados Unidos, seleccionadas depois de procederem a uma reunião com profissionais e de fazerem uma revisão dos programas estabelecidos federalmente. Os dados foram recolhidos durante 2 dias consecutivos, com recolha de narrativas e entrevistas semi-estruturadas a cada aluno, seus pais, professor do Ensino Regular e professor do Ensino Especial que trabalham com o aluno, o director e o supervisor do Ensino Especial do estabelecimento de ensino.

A informação relevante foi compilada em 4 áreas: **a)** contexto de inclusão; **b)** modelo de inclusão; **c)** papel do professor do ensino especial; **d)** experiências educacionais com os alunos com dificuldades de aprendizagem.

De um modo geral, os resultados evidenciaram entendimentos muito díspares acerca das práticas enunciadas sob o estandarte da inclusão (tempo total dos alunos na sala de aula ou tempo parcial na sala de aula). O docente do Ensino Especial nas escolas observadas desempenhou papéis diferenciados (podia apoiar o aluno na sala de aula, apoiá-lo fora da sala ou co-ensinar com o docente titular da turma). Durante o período de co-ensino os dois professores podiam dirigir um grupo juntos, dividir o grupo e ensinar a mesma lição ou dividir o grupo e responder às diferentes necessidades.

Os alunos com dificuldades de aprendizagem tiveram a oportunidade de participar nas actividades das turmas do ensino regular: lições de grupo, prática independente, grupos de aprendizagem cooperativa, actividades de férias, recreio, assembleias e eventos sociais. Adicionalmente todos os alunos da escola tiveram oportunidade de trabalhar com materiais, tarefas e testes modificados. O docente do Ensino Especial na sala de aula focou-se no programa alternativo de leitura e fora da sala de aula providenciou reforço nas competências de leitura assim como prática de leitura oral e matemática. O professor do Ensino Especial ensinava lições paralelas assim como lições remediativas e era o responsável por coordenar os serviços para o tempo do aluno fora da sala de aula. Os professores do Ensino Regular e Especial tinham tempo para planificar em conjunto, no qual identificavam actividades instrucionais, não havendo papéis diferenciados nas salas, para os dois professores.

O modelo implicou uma revisão intensa do currículo e recolocação do pessoal do ensino especial (professor e auxiliar). Os professores do Ensino Especial seguiam um horário razoavelmente flexível e tinham a responsabilidade de coordenar os serviços de tempo do aluno fora da sala de aula regular, esses serviços incluíam lições de

competências de leitura, cada dia para pequenos grupos de alunos, num espaço fora do edifício das aulas do Ensino Regular, dadas pelo professor do Ensino Especial. Verificou-se que muitos dos elementos associados à Educação Especial (adaptações individuais, monitorização dos progressos do aluno, atenção individualizada às necessidades do aluno) não se encontraram nesse estudo. Os componentes fundamentais de uma verdadeira educação especial foram sacrificados a favor da colocação do aluno entre os seus pares.

Este estudo, levou a que fossem tecidas inúmeras críticas ao movimento inclusivo (Martin, 1995; Murphy, 1995) considerando que o atendimento aos alunos com NEE era praticamente inexistente nestes contextos inclusivos estando o espaço a ser privilegiado em detrimento do ensino. Martin (1995) afirma que é fundamental um ensino mais intensivo e individualizado para os alunos com NEE, pois o ensino é o ingrediente chave para além de criar um clima de sucesso e um auto-conceito positivo para esses alunos. Este autor considera ainda, não ser necessário mudar a filosofia da inclusão e os objectivos para incluir mais intensamente as pessoas com deficiências na sociedade, sendo de evitar soluções simplistas, tais como a preocupação exagerada da colocação dos alunos na educação geral em vez de impulsionar serviços e ensino específicos baseados nas necessidades sentidas.

Sindelar (1995) considera que foram importantes os esforços para incluir alunos com dificuldades de aprendizagem na Educação Regular mas argumenta que a inclusão não é uma reforma do Ensino Especial mas passa por uma reforma fundamental da educação em geral. No estudo de Baker e Zigmond (1995) a colocação dos alunos na sala regular, com apoio do Ensino Especial implicava um modelo de prestação de serviços. Neste modelo de inclusão os alunos regressavam às salas do regular "*ready or not*" (Baker & Zigmond, 1995). Por outro lado, alguns autores, nomeadamente Edgar (1994, cit. in Sindelar, 1995, p.236) lamentam que os argumentos acerca da inclusão estejam concebidos de maneira a não ser possível considerar os dois, inclusão e um *contínuo* de serviços. Nesses argumentos inclusão significa todos os alunos, todo o dia; a oferta de *contínuo* de serviços significa que não há inclusão. Apesar da total transferência dos alunos para as salas do regular criar problemas logísticos isso poderia ser evitado se considerassem a inclusão um degrau num *contínuo* de serviços.

Para além dessas implicações surge um problema estrutural, na opinião de Sindelar (1995), que é a acomodação dos alunos com outro tipo de deficiências. A inclusão destes alunos implica reformas mais fundamentais porque requer uma reforma

curricular fundamental. Adoptar um currículo paralelo baseado num currículo funcional e comunitário para os alunos, no entanto, representa um mar de mudanças na prática educacional. Estes alunos, dada a natureza ou severidade da sua deficiência, precisam de competências especializadas e professores especializados.

Baker e Zigmond (1995) referem que os ambientes segregados devem proporcionar aos professores e alunos oportunidades de se envolverem em actividades de aprendizagem apropriadas e significativas de que não podem dispôr nas salas do regular. Essas experiências devem ser caracterizadas por um ensino focado nos objectivos que um aluno em particular deve aprender, objectivos esses que os pares da sala do Ensino Regular já aprenderam ou descobriram pelas suas próprias experiências. Os professores do Ensino Especial devem participar no diálogo que irá guiar a reforma curricular, a organização escolar e o desenvolvimento profissional da educação geral.

Para McLaughlin (1995) definir os objectivos do PEI de alunos com deficiências, em termos de um sistema alargado de resultados, não significa que os alunos tenham a mesma execução estandardizada nem sejam avaliados com os mesmos instrumentos. Significa encontrar-se um consenso nos resultados desejados. A unicidade das necessidades são definidas em termos de suporte e serviços que devem ser providenciados ao aluno para conseguir obter os resultados pretendidos.

Na investigação, sobre reestruturação de escolas, feita por McLaughlin e Warren (1992, cit in McLaughlin, 1995, p.206), identificaram-se cinco áreas necessárias para construir um sistema unificado e flexível: **a)** uma visão clara; **b)** um leque de resultados que possam ser usados para pedir a responsabilidade de toda a escola; **c)** estruturas de direcção que promovam a colaboração e flexibilidade entre níveis da escola; **d)** um currículo que promova expectativas altas para todos os alunos; **e)** um desenvolvimento profissional que construa estruturas de trabalho cooperativo, resolução conjunta de problemas e partilha de conhecimentos.

É importante para a escola ter conhecimento que as diferenças entre alunos existem, mas deve ser toda a escola a assumir a responsabilidade de satisfazer as diferentes necessidades de cada um e de todos.

1.1.1– Os Professores

Os professores em relação aos alunos com NEE, no contexto de interesses processuais da sala de aula, têm opiniões definidas acerca do tipo de NEE que estão mais dispostos a aceitar. Geralmente, quanto mais severa a NEE mais negativa a atitude que os professores têm em relação à inclusão (Wisniewski & Alper, 1994). Muitos professores da educação regular discordam especificamente com a colocação dos alunos que têm dificuldades cognitivas e comportamentais ou dificuldades emocionais na sala de aula (Taylor, Richards, Goldstein & Schilit, 1997).

Wilczenski (1992) afirma que as perspectivas e experiências dos professores relatam atitudes mais positivas para os alunos que conseguem aprender e não prejudicam a aprendizagem dos seus pares.

Alguns autores, nomeadamente Fuchs e Fuchs (1994), Lundrum (1992), MacMillan, Gresham e Forness (1996), argumentam que é prejudicial ao aluno com problemas de comportamento, ao professor e aos outros alunos reter esses alunos na sala de aula do Ensino Regular se ele não puder adaptar-se às expectativas básicas da sala de aula. Vários estudos concluíram que os alunos com NEE menos severas, que precisariam menos da atenção do professor são, geralmente, vistos mais positivamente como candidatos à inclusão do que os alunos com NEE severas.

No mesmo sentido, Link (1991) defende a existência de uma população de alunos, com NEE Severas e Múltiplas que, não serão capazes de funcionar na sala de aula do Ensino Regular, não serão completamente autónomos e não viverão independentemente dentro da nossa sociedade.

Alguns defensores da inclusão, como por exemplo Stainback e Stainback (1984), afirmam que os professores do Ensino Regular estão preparados para ensinar qualquer aluno com NEE porque a diferença fundamental entre Educação Especial e Ensino Regular está na utilização de técnicas de ensino diferentes, o que não é necessário porque os alunos identificados com NEE não diferem significativamente, a nível educacional, dos outros alunos. Weber (1994) defende posição semelhante, pois considera que os professores do Ensino Regular encontrarão estratégias e modificações que lhes permitam uma educação eficaz e uma gestão da sala de aula onde todos estejam incluídos.

Outros autores como Hueffner (1988) afirmam que a inclusão requer uma educação extensiva de professores da educação regular e especial em comunicação pessoal, ensino de equipa, resolução de problemas e formação de currículos.

Para Minke (1996) embora a inclusão bem sucedida exija alicerces sociais e educativos para assegurar um acesso completo ao currículo, o que geralmente é referido como fonte da resistência dos professores é uma falta de competências necessárias para ensinar alunos com NEE. Além de lhes faltar as habilidades requeridas, frequentemente, os professores não estão dispostos a ir de encontro às necessidades dos alunos. Fuchs et al. (1997) referem que, no geral, a planificação das actividades feita pelos professores da sala do Ensino Regular é para toda a sala, ensinando para grupos grandes e únicos não incorporando a diferenciação baseada na necessidade do aluno.

Por isso, Fuchs e Fuchs (1994) aconselham os defensores da inclusão a fixarem a atenção nos alunos com deficiências mentais severas, com problemas comportamentais severos, deficiências auditivas ou visuais para falarem em proveito dos alunos que melhor conhecem. Consideram que reconhecer isso é a parte mais constante e unida às opções da educação especial e que isso é, provavelmente, o topo do poder. Para os autores (op.cit) esse poder deve ser usado para criar pontes, criar compromissos que ajudem a consolidar a inclusão, se não de todos os alunos, pelo menos dos que são a pedra de toque do seu trabalho e dos seus sonhos. Fuchs e Fuchs (op.cit) afirmam ainda que é tempo para reconhecer a necessidade de mudança, apreciar a importância de se construir um consenso, respeitar as tradições e valores da Educação Especial, esforçar-se por fortalecer a educação em geral, assim como outras opções educacionais que possam providenciar serviços mais intensivos para valorizar as aprendizagens e a vida de todos os alunos.

O medo da mudança não pode ser ignorado e, um elemento fundamental para promover as escolas inclusivas, é o desenvolvimento de comportamentos cooperativos entre os defensores da mudança no ambiente escolar.

Loucks-Horsley e Roody (1990) afirmam que as inovações têm mais probabilidades de sucesso quando são bem definidas (deve ser possível descrevê-las, falar acerca delas, observar os comportamentos dos professores e alunos, analisar estratégias e materiais utilizados nas aprendizagens, analisar sistemas de gestão e estruturas que constituem as práticas envolvidas na inovação), eficazes (as práticas deverão ter sido testadas e certificadas como produzindo resultados apropriados com um número representativo de docentes para serem credíveis) e planeadas (as práticas

necessitam ser planeadas de tal modo que os professores possam usá-las imediatamente na sala de aula). De acordo com os estudos intensivos sobre professores envolvidos na implementação de processos de mudança, a mudança é, simultaneamente, experiência altamente pessoal e está aliada às estruturas, às normas e idiossincrasias das organizações nas quais o ensino e aprendizagem ocorrem.

1.2 – Educação Especial e Inclusão

Habitualmente, segundo Ferreira (2002), quando um aluno era sinalizado como necessitando de ajuda para aprender, o procedimento implicava a sua retirada da sala de aula, por alguns períodos de tempo e o apoio era prestado em salas de recursos, salas de apoio permanente ou em casos considerados de maior gravidade em instituições especializadas. Para a autora (op.cit) estas práticas passaram a ter, implícitamente, três princípios fundamentais:

“1-O ensino da criança com NEE exige competências, metodologias e crenças muito diferenciadas, logo incompatíveis com conhecimentos detidos pelo professor do regular.

2-Para a proteger a si e aos seus colegas torna-se imprescindível a sua colocação em locais particulares, onde um professor especializado a ensinará individualmente ou, quando muito, em pequenos grupos (ficava, assim, justificada a impossibilidade de o aluno com NEE ser ensinado nos contextos normais).

3-Face a isto, a responsabilidade do ensino da criança com NEE pertence basicamente ao professor de educação especial, tendo os docentes do ensino regular pouco ou nenhum peso no processo (legitimando a existência de dois sistemas de ensino)” (p.113).

Estas asserções permitiram, ainda segundo a autora, a criação de um sistema dual de ensino, onde se considerava que os docentes da Educação Especial possuíam uma capacidade particular para avaliarem as necessidades dos alunos, criarem materiais e equipamentos adequados, recorrerem a técnicas específicas para concretizarem experiências educativas apropriadas e significativas e detinham a autoridade para retirarem o aluno da sala de ensino regular para trabalhar individualmente ou em pequeno grupo com o aluno com NEE.

Johnson e Pugach (1996) analisaram as práticas da colaboração entre o professor do Ensino Especial e o professor do Ensino Regular nas duas últimas décadas e consideraram que ela enfrentou três problemas:

- 1- *“Incongruência entre o pensamento dos professores do ensino regular e dos professores do ensino especial.*
- 2- *Dificuldade em utilizar metodologias e estratégias que não faziam parte do repertório dos conhecimentos procedimentais prévios dos professores do ensino regular.*
- 3- *Pouca credibilidade atribuída ao professor de educação especial pelos professores do ensino regular”.* (cit in Ferreira, p.103)

Estes desencontros entre os professores do Ensino Especial e do Ensino Regular colocam também o problema do conhecimento na Educação Especial. Há ou não um conhecimento específico na Educação Especial? A este propósito, Kauffman (1994), Fuchs e Fuchs (1995) defendem a existência de um conhecimento de base específico à Educação Especial. Baker e Zigmond (1995) reiteram essa posição afirmando que a identidade disciplinar da Educação Especial se explicita no complexo e amplo corpo de saberes que habilita o docente a desenhar um currículo próprio para o aluno com NEE, a conceber meios de monitorização do progresso do aluno e a basear o ensino nos dados da avaliação.

Concretizar a inclusão implica entender a educação como um fenómeno único o que, em termos pragmáticos, se traduz na necessidade de uma verdadeira reestruturação da organização escolar, que implica a fusão do Ensino Regular e o Ensino Especial.

Analisando esta questão à luz do paradigma inclusivo constatamos que o grande desafio da reforma inclusiva é transformar a sala de aula do ensino regular numa sala que forneça uma resposta de qualidade a todos os alunos, tendo aí o docente do Ensino Especial um papel fundamental, ao tornar a sala um meio mais diversificado e normalizante em sintonia com o docente titular da turma.

Assim, é consignado na lei o papel do docente especializado, nomeadamente no anexo do Despacho Conjunto nº198/99 é feita a definição dos perfis de formação na formação especializada de professores, sendo que na área de formação especializada de educação especial as competências a desenvolver vão desde a análise crítica, as competências de intervenção, de formação, de supervisão e avaliação e as competências de consultoria.

No Despacho-Conjunto nº 105/97, no seu décimo segundo ponto, estão referidas as funções dos docentes que prestam apoio educativo nas escolas, que estão em consonância com as estruturas de intervenção já referidas, designadamente:

- a) “ *Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola na detecção das necessidades educativas especiais, na organização e incremento dos apoios educativos adequados;*
- b) *Contribuir activamente para a diversificação de estratégias e métodos educativos por forma a promover o desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos jovens da escola;*
- c) *Colaborar com os órgãos de gestão e de coordenação pedagógica da escola e com os professores na gestão flexível dos currículos e na sua adequação às capacidades e aos interesses dos alunos, bem como às realidades locais;*
- d) *Colaborar no desenvolvimento das medidas previstas no Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto, relativas a alunos com necessidades educativas especiais;*
- e) *Apoiar os alunos e respectivos professores, no âmbito da sua área de especialidade, nos termos que forem definidos no plano educativo da escola;*
- f) *Participar na melhoria das condições e do ambiente educativo da escola numa perspectiva de fomento da qualidade educativa”.*

Assim, o docente de apoio deve constituir uma mais valia na qualidade educativa, relativamente à natureza das actividades a desenvolver no quadro mais global dos apoios educativos. A sua especificidade resulta, então, da intersecção das características dos alunos com NEE resultantes de deficiência com as adequações curriculares individualizadas de que estes devem beneficiar.

Mas, para o movimento inclusivo, não basta uma colaboração entre professores de Ensino Especial e Ensino Regular, sendo necessário a fusão dos dois sistemas de ensino.

Assim, a inclusão implica a reestruturação da escola, a existência de uma estreita colaboração entre docentes, a existência de um contexto significativo para todos os alunos, a existência de serviços coordenados e não separados e a existência de uma equipa transdisciplinar. Deste modo, podemos afirmar que são vários os factores que influenciam a relação ensino/aprendizagem quer no Ensino Regular quer no Ensino Especial.

III CAPÍTULO

RELAÇÃO ENSINO / APRENDIZAGEM

1- RELAÇÃO ENSINO/APRENDIZAGEM

1.1- *A Importância dos Contextos*

Ajudar as escolas a criar ambientes de aprendizagem que tenham em conta as necessidades individuais de cada aluno continua a ser um desafio para o sistema educativo.

A vida e o desenvolvimento de cada um está ligado a um vasto número de experiências e oportunidades que instigam ou impedem o desenvolvimento (Bronfrenbrenner, 1992). De acordo com a teoria de actividade (Farver, 1999) o tipo de experiências e oportunidades proporcionadas pelos contextos sócio-culturais onde as crianças participam diariamente promovem e mantêm as actividades e interacções com as pessoas e objectos. Por sua vez, estas interacções proporcionam as bases para a aquisição de conhecimentos, para o desenvolvimento de competências e aquisição de regras culturais e desempenho de papéis sociais.

Segundo Bronfrenbrenner (1992, 1993) a aprendizagem e o desenvolvimento são uma função conjunta das características das pessoas, meio envolvente e do processo que medeia as transações e interacções entre a criança, outras pessoas e o ambiente. Operacionalmente as características pessoais estão incluídas mas não limitam o interesse da criança, capacidades, preferências devendo-se encorajar a participação e interacção em ambientes sociais e não sociais. Dunst (2001) afirma que as características do meio devem ser consideradas mas não devem ser limitadas às características físicas, sociais e psicológicas das actividades diárias que encorajam e estimulam –ou impedem– a interacção da criança com pessoas e objectos. Nesse sentido, Bricker (1995) afirma, como já o referimos, que o sucesso da inclusão é influenciado por três factores: **a)** atitude, **b)** recursos e **c)** currículo.

A atitude deve ser positiva e construtiva e mesmo em programas em que os membros do pessoal e pais parecem apresentar atitudes construtivas acerca da inclusão, o treino adicional é frequentemente necessário para ajudar os adultos a gerir situações que se apresentam como um desafio. A maioria dos docentes e auxiliares preparados para trabalhar com alunos sem deficiências têm poucos conhecimentos sobre como as deficiências dos outros podem afectar os alunos sem deficiências, ou quais as estratégias a usar para dirigir as questões e problemas de maneira a encorajar atitudes positivas nos

alunos em relação à deficiência. Os pais dos alunos sem deficiência podem também sentir necessidade de se informarem e colocarem questões para compreenderem as deficiências. Os adultos devem perceber que é normal para as crianças questionarem acerca dos colegas com deficiências e que estas questões (e posteriores discussões) devem ser encorajadas para que as dúvidas fiquem esclarecidas, podendo assim haver respeito pelas diferenças entre colegas. Um aspecto importante para a inclusão deve ser o aumento do conhecimento dos adultos sobre o potencial impacto que as suas palavras e acções possam ter nas atitudes das crianças em relação aos colegas com deficiência.

Mesmo com treino, os adultos que trabalham com alunos com NEE necessitam de estratégias para assegurar a manutenção das atitudes construtivas e positivas, para que a inclusão não seja só episódica.

Os recursos fazem parte de um segundo conjunto de factores críticos para a inclusão. Estes factores podem incluir: **a)** acesso a especialistas; **b)** plano de colaboração e tomada de decisões em conjunto; **c)** meios e equipamentos adequados. Dependendo da criança e do programa outros recursos podem ser necessários. O acesso a especialistas é importante porque as crianças com deficiência podem necessitar de uma avaliação especializada e alguns procedimentos iniciais que impliquem a observação e intervenção de um especialista e, em segundo lugar, os membros do programa de intervenção irão provavelmente necessitar de indicações e treino para saber como actuar com os alunos com deficiências. Podem também necessitar de consultas regulares para os auxiliar a colocar as questões e problemas conforme eles vão surgindo. A colaboração é fundamental e Peck, Furman e Helmstetter (1993) referem, num estudo que fizeram, que os programas de ensino integrado que se mantiveram ao longo do tempo foram aqueles onde ocorreram tomadas de decisão e planificações em conjunto. Não surpreende por isso, que os programas onde existe trabalho conjunto entre serviço administrativo e serviço pessoal directo, perdurem. A admissão de crianças com deficiência requer maiores modificações nos programas. Uma administração que não contempla a disponibilização de tempo para o treino do pessoal, põe, claramente, em perigo os esforços para uma inclusão. Similarmente, uma administração que toma a importante decisão de incluir alunos com deficiências sem incluir o pessoal directo nas tomadas de decisão provavelmente não terá êxito na inclusão.

A existência de meios e equipamentos apropriados é primordial pois alguns contextos educacionais não são adequados às crianças com deficiência se não se alterarem algumas condições do espaço físico, como por exemplo, a colocação de

alunos que se deslocam em cadeiras de rodas em edifícios cujos acessos se fazem por escadas. Para além de ser fundamental a segurança e acessibilidade dos espaços é também importante que o aluno com deficiência disponha do equipamento que lhe permita uma maior independência. Se o aluno apresenta deficiências motoras deve dispor de cadeiras e mesas adaptadas, se tiver deficiências sensoriais deve ter material curricular específico, se o aluno tiver problemas de comunicação deve dispor de meios alternativos ou aumentativos de comunicação. O uso apropriado deste equipamento implica o treino dos membros da equipa com o recurso a especialistas.

O último factor para uma inclusão bem sucedida é o currículo. Este refere-se à matéria de intervenção para os alunos com deficiências num programa inclusivo. Aparentemente, algumas abordagens curriculares encorajam e estimulam as interacções entre colegas com e sem deficiências enquanto outras não o fazem. A abordagem dos currículos construídos no uso consistente de actividades diárias, acontecimentos e interacções parecem suportar os objectivos da inclusão, enquanto as abordagens que se baseiam em estruturas formais, actividades artificiais e interacções dirigidas por adultos podem interferir com a interacção genuína das crianças com deficiências nas actividades do programa. Os membros do programa interessados na inclusão efectiva dos alunos com deficiência devem desenhar o seu currículo de forma a incluir abordagens naturais que estimulem a participação em actividades significativas, com interesse e que promovam interacções entre os pares. O esforço para uma inclusão bem sucedida passa pelo uso de actividades significativas (por exemplo o recreio, o lavar as mãos antes do lanche) pela iniciação das crianças entre elas (o pedir um livro em particular) e são programadas pela equipa mas autênticas para a criança (um passeio, o dar banho à boneca, o fazer um bolo). As abordagens com base nas actividades facilmente promovem a participação genuína das crianças nas actividades do programa porque os adultos são capazes, ao usar estas estratégias, de variar o conteúdo das actividades para que todos os alunos possam participar. Os programas que promovem esta interacção natural e satisfatória entre crianças contribuem para assegurar às crianças com deficiência o sentimento de fazer parte de um grupo alargado.

1.2 – A Importância do Ensino

Para Walberg e Wang (1986) a Educação Especial pode ser considerada como intervenções de ensino adaptadas às necessidades especiais de aprendizagem de cada aluno incorporando estratégias alternativas para o ensino e a utilização flexível de

recursos que permitem vários caminhos e tempos de aprendizagens. Uma premissa desta abordagem é a de que cada aluno aprende de diferentes maneiras sendo a tarefa principal das escolas, para otimizar a educação de cada um, oferecer experiências educativas que incorporem essas diferenças.

Walberg (1984) realizou um estudo que envolveu a compilação e resumo das conclusões de mais de 2.500 estudos dos efeitos educacionais na aprendizagem. Os resultados dessa análise identificaram nove factores consistentes e causais da aprendizagem. Esses factores foram agrupados em três grupos: 1– *aptidão do aluno*, 2– *ensino*, 3– *ambiente*. Os três factores considerados no grupo *aptidão do aluno* são a *competência*, medida pelos testes estandardizados; o *desenvolvimento*, indicado pela idade cronológica ou estado de maturação; e *motivação* ou *auto-conceito*. O *ensino* consiste em dois factores: *o tempo que o aluno está envolvido na tarefa* e *na qualidade das experiências educativas*, incluindo aspectos psicológicos e curriculares. Os *factores ambientais* considerados que influenciavam consistentemente a aprendizagem foram: *o clima educacional e psicológico da casa*; *o grupo social da sala de aula*; *o grupo de pares fora da escola* e *o tempo usado fora da escola*.

Os programas de ensino adaptativo e individualização podem utilizar uma variedade de técnicas consideradas efectivas em diferentes cenários de sala de aula.

Wang e Lindvall (1984) delinearam vários aspectos para o ensino adaptativo:

- O ensino é baseado na avaliação das capacidades de cada aluno;
- Os materiais e procedimentos permitem a cada aluno obter progressos utilizando os seus interesses e competências;
- Avaliações periódicas do progresso do aluno permitem informá-lo da sua mestria;
- Cada aluno assume a responsabilidade de diagnosticar as suas necessidades e competências, para planear as suas actividades e avaliar a sua mestria;
- Actividades e materiais alternativos são vantajosos para ajudar os alunos nas aquisições das competências académicas essenciais;
- Os alunos têm oportunidade para determinar os seus objectivos educacionais, actividades e resultados;
- Os alunos interajudam-se a conseguir os objectivos individuais e cooperam para atingir os objectivos do grupo.

Muitas vezes individualização foi considerada sinónimo de ensino adaptativo. São realmente vários os modelos desenvolvidos com vista a melhorar as aprendizagens dos alunos em geral e, particularmente, aqueles que apresentam dificuldades em aceder ao currículo. Vejamos, então, alguns dos modelos tomados como referência na literatura.

A) Tradicional Individualization Models (Modelos de Individualização)

Para os autores, a aceleração e enriquecimento foram os métodos educativos mais comuns empregues pelos modelos tradicionais de aprendizagem individualizada. Ambos os métodos requerem uma série de unidades de actividades e testes e, geralmente, um exame final. Todos os alunos na turma percorrem o mesmo percurso de ensino, na mesma sequência; na maioria dos casos a falha numa ou mais unidades implica que o aluno repita todo o percurso. O enriquecimento foi, segundo Wang e Walberg (1986), um dos métodos dominantes no ensino na América desde o início do século XX e nestes programas todos os alunos dispendem o mesmo tempo na aprendizagem. A variabilidade individual, é evidenciada pela distribuição normal de scores, em testes unitários e exames finais correlacionados com medidas das atitudes e do meio ambiente.

O enriquecimento é, frequentemente, combinado com lições para todo o grupo, recitação da matéria e trabalho individual. No método da aceleração o critério para uma execução satisfatória é fixado num nível particular (por exemplo, respostas correctas em 80% das questões). Para cada aluno é esperada a obtenção de critérios de execução específicos, e é esperado que cada aluno necessite de um tempo diferente para a sua obtenção. O principal pressuposto deste método é de que o tempo pode compensar as falhas de qualidade de ensino, as aptidões do aluno e o ambiente.

B) Recent Diagnostic Models (Modelos de Diagnóstico)

Em dois modelos de aprendizagem individualizada, o “*Hierarchical model*” e o “*Profil model*”, antes de se iniciar os procedimentos de ensino são apresentados os testes diagnósticos.

O “*Hierarchical model*” é baseado no pressuposto de que é necessário aprender os elementos contidos numa unidade de ensino para que os alunos passem à unidade seguinte. O pré-teste serve para situar cada aluno no ponto mais apropriado da sequência de ensino. O progresso é medido pela execução completa de cada unidade de cada aluno, tendo de repetir a unidade antes de se passar à unidade seguinte.

No “*Profil model*” o pressuposto é de que não é necessária a apresentação das unidades de ensino em sequência, dado que os alunos têm perfis únicos de conhecimentos anteriores das matérias ou competências. Outro pressuposto é de que diferentes alunos necessitam de ensino diferente, em unidades seleccionadas. O pré-teste diagnóstico é usado neste modelo para determinar as unidades específicas para cada aluno.

A noção de que os alunos variam nas suas competências prioritárias e conhecimentos é comum aos dois modelos diferindo no ponto em que o “*Hierarchical model*” assume uma sequência fixa de aprendizagem, enquanto o “*Profil model*” assume que as unidades de aprendizagem não se precedem necessariamente umas às outras. Há nos dois modelos a consciência de que tem sido difícil, na prática, definir os níveis de perfis de anteriores aprendizagens e prescrever a lição mais adequada para cada aluno.

C) Multimodal and Multivalent Models (Modelos Multimodular e Polivalente)

Estes dois modelos experimentais de ensino individualizado requerem múltiplas vertentes de ensino. No “*multimodal model*” diferentes sequências de unidades de ensino levam à aquisição dos mesmos objectivos. Os pré-testes são usados para determinar o nível de aptidão individual do aluno (que pode ser medido em termos de anteriores aquisições, estilos de aprendizagem e/ou preferências motivacionais) e, subsequentemente, um ensino apropriado é atribuído a cada aluno sendo permitido aos alunos escolherem o seu percurso. A individualização multimodular pressupõe que as aptidões interagem com o tratamento educativo, sendo para alguns alunos ou grupos em particular, algumas formas de ensino melhores do que outras. O “*multivalent model*” assume que deve existir uma variedade de sequências de ensino e também objectivos de ensino diferentes para os diferentes alunos. Um exemplo de programa individualizado é o “*Project Physics Course*” (1970), que é essencialmente baseado nessas pressupostos. Para permitir o planeamento cooperativo, os guias para professores e alunos descrevem o rumo de organização, os vários objectivos e actividades de ensino alternativos. A educação aberta é ainda um modelo polivalente mais radical, onde se espera que os alunos encontrem ou criem materiais de estudo que sirvam os seus objectivos individuais de ensino (Walberg, 1984).

O sucesso dos modelos de ensino individualizado pode depender de uma monitorização eficiente bem como de um sistema efectivo para uma rápida sumarização de dados que permitam tomar decisões de ensino e do feedback dos alunos.

1.2.1– Efeitos do Ensino Adaptativo

Descrevemos, sumariamente, três modelos de ensino cujo objectivo é proporcionar experiências escolares de aprendizagem que sejam adaptáveis às necessidades individuais de aprendizagem. Oito dos programas neles baseados são: “*Adaptive Learning Environments Model*” (Wang, Gennari, & Waxman, 1985); “*The Bank Street Model*” (Gilkeson, Smithberg, Bowman, & Rhine, 1981); “*The Behavior Analysis Model*” (Ramp & Rhine, 1981); “*The Direct Instruction Model*” (Becker, Engelmann, Carnine, & Rhine, 1981); “*Individually Guided Education*” (Klausmeier, 1972); “*The Mastery Learning approach*” (Bloom, 1968); “*Team-Assisted Individualization*” (Slavin, 1983); “*Utah System Approach to Individualized Learning*” (*U-SAIL*) (Jeter, 1980).

Wang e Walberg (1986) analisaram o desenho dos programas para determinarem as características de ensino comuns de modo a caracterizar e salientar as diferenças entre as características dos programas. As três fontes de informação para a análise foram: os documentos usados em cada programa, a avaliação das características dos programas por quem os implementa e observações de amostras na sala de aula.

A análise das características dos desenhos dos programas sugere que uma componente diagnóstica-prescritiva faz parte do núcleo do ensino adaptativo em todos os programas. Foram encontradas diferenças entre os programas em termos de frequência de utilização dos testes diagnóstico, quer esses testes sejam ou não o único tipo de avaliação usado na prescrição, como as prescrições directas seguem os diagnósticos e como são específicas as prescrições. Apesar disso, cada programa enfatiza a importância de prescrever tarefas apropriadas às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Em paralelo, cada programa usa procedimentos de avaliação para determinar se o aluno atingiu os objectivos e se está pronto para avançar ou se é necessário mais ensino e prática. Finalmente, todos os programas enfatizam a necessidade de manter registos pormenorizados e actualizados do sucesso de cada aluno, informação essa também usada na programação do ensino. Para os autores, uma componente diagnóstica-prescritiva que facilita a adequação de rectificações no ensino é um eixo central num programa de ensino adaptativo.

Para além desta componente característica comum os oito programas já referidos realizam uma larga variedade de estratégias e processos de sala de aula que acomodam as diferenças dos alunos. O leque abrange o ensino liderado pelo professor, ensino em

grupos de alunos, actividades individualizadas, pares como tutores para o trabalho cooperativo dos alunos e o uso de contratos de contingência para a escolha dos horários e actividades dos alunos. Cada um destes programas oferece um núcleo de práticas educativas que são implementadas de diferentes maneiras para ir de encontro aos objectivos e melhorias necessárias das escolas onde os programas foram adoptados.

Analisando os resultados das características dos programas observados e dos processos usados na sala de aula, Wang e Walberg (1986) concluíram que:

- O programa “*The Bank Street Model*” promove a maior interacção pessoal entre alunos e professores;
- O programa “*Mastery Learning approach*” apresenta a maior utilização, pelo professor, da explicação e demonstração;
- O modelo “*Adaptive Learning Environments Model*” promove a maior realização paralela de tarefas em grupos, a exploração de materiais, a interacção dos alunos com adultos, os professores dão instruções aos alunos (tarefas um a um), encorajam a responsabilização dos alunos e participam com os alunos em actividades exploratórias;
- O programa “*Behavior Analysis approach*” apresenta mais comportamentos de resposta, elogios, pistas e reforços;
- O programa “*Individually Guided Education*” promove o maior tempo para a leitura;
- O programa “*U-SAIL*” apresenta o valor mais elevado em linguagem artística e ensino de toda a classe;
- O programa “*Team-Assisted Individualization*” apresenta mais interacções construtivas entre alunos, tarefas individuais;
- O programa “*Direct Instruction Model*” apresenta o maior valor de tempo usado pelo professor no ensino em pequenos grupos e na leitura e comunicação de critérios.

No que respeita às diferenças nos processos de sala de aula, o “*Adaptive Learning Environments Model*” e o “*Team-Assisted Individualization*” são os mais proeminentes e distinguidos entre os oito programas. O “*Adaptive Learning Environments Model*” teve mais indicadores de ensino adaptativo, o que inclui interacções construtivas de aluno para aluno, alunos a trabalharem em tarefas independentemente do grupo, encorajamento de auto-controlo, escolha do aluno e exploração e o professor actua como consultor. No “*Team-Assisted Individualization*”

os alunos são observados frequentemente a trabalhar individualmente, em tarefas de escrita, testes ou outras tarefas de secretária e o papel do professor é diagnosticar e auxiliar.

Para os autores, é a combinação e coordenação de certas características em programas bem implementados –incluindo programas de ensino adaptativos– que permitem processos positivos na sala de aula e resultados positivos dos alunos.

O estudo observacional de Wang e Walberg mostrou que o programa de ensino adaptativo, normal, contribuiu para o aumento da realização e auto-responsabilidade do aluno para níveis mais altos do que os programas que providenciam pequenas adaptações para o grupo e diferenças individuais. Para além disso, vários programas de ensino adaptativos incluídos no estudo produziram processos superiores na sala de aula, com ganhos nos alunos, familiares e educadores. Incluía interações construtivas de alunos, trabalho independente, diagnóstico e prescrição individual, aprendizagem cooperativa e a exploração pelo próprio aluno.

A importância dos contextos é referida igualmente por Fox e Ysseldyke (1997) como fundamental, pois a retirada ocasional da sala de ensino regular requer justificação em termos de viabilidade e exequibilidade (National Down Syndrome Society, 1996, cit in Fox & Ysseldyke, 1997, p. 82). Estes autores realizaram um estudo numa escola secundária de um distrito sub-urbano da área metropolitana do Midwestern (a escola tinha novecentos alunos com uma média de vinte e sete alunos por sala). A amostra foi constituída por catorze alunos (dois do 6º ano, dois do 7º ano e dez do 8º ano) classificados com deficiência mental ligeira a moderada (*MMMI-mild to a moderately mentally impaired*). Todos estes alunos tiveram, nos anos anteriores, algum ensino nas salas do regular. Os alunos do 7º ano foram, nominalmente, totalmente incluídos no ano anterior quando frequentavam o 6º ano. Os alunos do 6º ano vieram de escolas do ensino básico onde era efectivo um modelo de inclusão total. Durante o ano lectivo em que decorreu o estudo foram os alunos do 8º ano os mais sujeitos a mudanças significativas dado que nos anos anteriores passaram a maior parte do tempo em “salas do Ensino Especial”. O estudo realizado pelos autores, tinha como objectivo comparar a atitude dos alunos perante outros alunos com NEE em função da oportunidade que tiveram de conviver com eles. A oportunidade de convivência foi medida dicotomicamente se o aluno tinha sido ou não membro de grupo de inclusão, tendo sido construído um índice de exposição baseado no horário das aulas.

Os alunos que partilharam mais períodos nas aulas com alunos incluídos assumiram que tiveram mais oportunidade de exposição e interacção e contacto com eles. Maior exposição com os alunos incluídos, deveria, segundo os autores, em média, fazer esperar a existência de maior tolerância e aceitação se duas condições se verificassem: **a)** se a inclusão fosse implementada adequadamente na escola; **b)** se a inclusão tivesse realmente efeitos positivos nas atitudes para com os alunos incluídos e nas atitudes gerais para com outros alunos com deficiências académicas. Os resultados não apresentaram diferenças relativamente à mudança de atitudes para com os alunos com NEE entre alunos incluídos em grupos com pares com NEE e sem NEE, nem uma relação significativa entre os desejos dos alunos de ajudar os colegas que precisavam de ajuda devido à sua deficiência. Os alunos com NEE eram geralmente aceites mas os colegas preferiam a companhia dos pares que não apresentavam NEE. Para os autores estes resultados estão em consonância com os resultados referidos por Gottlieb, Corman e Curci (1984) que consideram que o contacto entre alunos com e sem NEE não produz mudanças positivas de atitudes.

Um estudo efectuado por Altman e Kanagawa (1994) analisou, através de uma observação sistemática, três alunos com NEE severas integradas num jardim de infância no período da manhã e no programa segregado de Ensino Especial no período da tarde. Cada aluno foi observado nos diferentes cenários: **a)** actividade de grande grupo; **b)** actividade individual orientada; **c)** actividade de escolha livre; **d)** transições.

Os resultados deste estudo confirmaram os benefícios da utilização de apoio aos alunos em programa segregado e em programa inclusivo, mas indicaram que, nem a inclusão nem o apoio segregado, obtêm sucesso sem uma intervenção previamente estruturada tendo em contas as diferentes necessidades de cada aluno. Apesar do cenário ser visto como “*inclusivo*” ou “*segregado*” é menos significativo em termos dos comportamentos imediatos dos alunos e dos resultados conseguidos. Não querendo com isto significar que o tipo de cenário é uma questão sem importância, mas sim que a programação deverá focar a sua atenção nas necessidades do aluno em oposição à importância dada, exclusivamente, ao modelo de serviço administrativamente definido para aquele aluno. As conclusões apontaram também para a grande importância que deve ser dada ao programa individual antes da implementação do programa de inclusão. Mas, então, se há conhecimento disponível e validado em torno do método de ensino porque é que na prática tudo parece mais difícil de implementar e concretizar?

1.3– O Papel do Professor

Fuchs et al. (1997) fazendo a revisão de alguns estudos sobre a interacção professores-alunos em cenários inclusivos, concluem que:

- 1-Os professores não ajustam o ensino às necessidades dos alunos;
- 2-O plano para a turma aplica-se a todos os alunos;
- 3-A individualização raramente ocorre na sala do ensino regular;
- 4-As adaptações não fazem parte da vida da sala do ensino regular.

Segundo Brophy e Good (1986) um “*bom*” ensino exige, em última análise, a adopção de mudanças ao nível de variedade de materiais e actividades e a organização da sala de aula a fim de se conseguir proporcionar experiências de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos.

Schulte (1996) contrapõe que “...*meaningful changes are not simply a matter of providing new teaching technology. The creation of classroom ecologies adapted to the needs of children with learning disabilities will require that educators have a better understanding of change in schools and the factors that impede and facilitate it*”. (p.208).⁴

Ysseldyke, Thurlow, Wotruba e Nanja (1990, cit. in Ferreira, 2002, p.130) realizaram um estudo para obter informações acerca das adaptações que os professores do ensino regular promovem nas suas salas quando têm alunos com NEE. Os resultados mostraram que, apesar das adaptações serem percebidas como muito desejáveis, eram raramente implementadas com consistência. De uma forma geral, os docentes achavam demasiado difícil ou nem sequer identificavam formas de alterar o contexto da sala de aula.

Zigmond (1996) afirma que as tentativas de se procederem a adaptações raramente utilizam os resultados da aprendizagem como critério efectivo de validação e que tais medidas parecem ser guiadas pela preocupação de criar, na sala, um ambiente de trabalho ordenado e sossegado, sem ser utilizada como prioridade as diferenças ou as necessidades dos alunos.

Assim, um leque de variáveis são fundamentais para o sucesso nos contextos onde estão inseridos os alunos com NEE, nomeadamente a prioridade ao ensino a partir da

⁴ “...as mudanças significativas não se resumem à simples questão de fornecer novas tecnologias de ensino. A criação de ecologias de sala de aula adaptadas às necessidades das crianças com dificuldades de aprendizagem requer que os professores possuam uma melhor compreensão das mudanças nas escolas e do que as impedem e facilitam.”

análise do currículo (tomada de decisões acerca do que é prioritário e essencial para cada aluno), a adaptação do ensino, tendo por base o conhecimento do aluno, o conhecimento das adaptações que podem ser feitas e a oportunidade para que tais adaptações possam ser implementadas de forma a estabelecer congruência entre objectivos, materiais e as competências do aluno e uma avaliação sistemática dos progressos (a avaliação reguladora permite proceder às adaptações ou mudanças relativas à condução do processo de ensino-aprendizagem).

As variáveis referidas passam pela acção do professor e, Scruggs e Mastropieri (1995), referem que o comportamento do professor do Ensino Especial deverá apresentar algumas competências nomeadamente: **estrutura** (um ensino eficaz é aquele que é estruturado desde o início até ao fim da aula), **clareza** (esta competência engloba aspectos como a utilização pelos professores de um tom de voz e linguagem clara ou a perceptibilidade dos objectivos), **redundância** (possibilitando mais prática numa determinada matéria o professor transformará um conteúdo novo em familiar e, desse modo, favorecerá a aprendizagem dos alunos), **entusiasmo** (esta variável possibilita a mobilização da atenção dos alunos que é essencial para a aprendizagem), **ritmo apropriado** (quando o ensino se desenrola a um ritmo desadequado às possibilidades de aprendizagem dos alunos, estes poderão não acompanhar o que se passa na sala de aula) e **maximização do envolvimento** (para que o envolvimento ocorra o professor terá de controlar um conjunto de factores, entre os quais, os procedimentos de avaliação ocupam um lugar de destaque).

Para Sindelar (1995) *"Teachers must be skilled educational diagnosticians, they must have at their disposal a repertoire of instructional methods, they must be reflective decision makers and use multiple sources of data to inform their decisions, they must be skilled classroom and instructional managers, and they must know curriculum. They also must be motivated to work with students who do not learn readily and whose behaviour may interfere with their academic progress and the development of rewarding interpersonal relationships"* (p.242).⁵

⁵ "os professores devem ter a competência para elaborar diagnósticos educativos, devem dispôr de um repertório de métodos educativos, devem tomar decisões reflectidas, usar múltiplas fontes de informação para fundamentar as suas decisões, devem ser hábeis administradores de sala de aula e devem conhecer o currículo. Devem estar especialmente motivados para trabalhar com alunos que não aprendem prontamente e com aqueles cujo comportamento pode interferir com os seus progressos académicos e com o desenvolvimento de relações interpessoais gratificantes"

Orelove e Sobsey (1996) referem que uma função básica da comunicação é manter a atenção e quando falha esta competência no aluno este tem um papel passivo não conseguindo iniciar interacções. É, pois, fundamental, que o professor inicie essa comunicação, usando a voz e o toque físico para atrair a atenção do aluno, porque este precisa olhar para o comunicador ou senti-lo, para receber a mensagem.

Desenvolver a rotina de troca de turnos entre o aluno e os outros, incluindo os professores, é um comportamento essencial, na comunicação e no seu desenvolvimento, dado que os alunos com Mutideficiência apresentam oportunidades reduzidas de experiências e interacções, dificuldades no tratamento da informação, dificuldade de simbolização, necessitando de apoio na sua aprendizagem (aprendizagem com mediadores) para partilhar a atenção e estabelecer troca de turnos.

Para os defensores do ensino inclusivo deve existir colaboração entre os docentes do Ensino Regular e do Ensino Especial e o modelo de colaboração actualmente mais reconhecido é o do *Co-ensino* definido como “*an educational approach in which general e special educators or related services providers jointly plan for and teach heterogeneous groups of students in integrated settings*” (Bauwens, Hourcade & Friend, 1989, p.19).⁶

As crianças e jovens com Deficiências Severas e Multideficiência apresentam grande diversidade nas suas idades, capacidades, interesses e experiências. No entanto, todos eles têm em comum a dificuldade de aprender directamente através do modo visual, auditivo ou ambos. Estes alunos podem sentir dificuldade em manter-se parados ou sentados enquanto trabalham, aprendendo melhor quando estão envolvidos activamente no processo de aprendizagem e lhes providenciam pistas tácteis, imagens, objectos, partes de objectos e modelos do comportamento em conjunto com a informação verbal.

Necessitam de tempo para examinar os objectos de interesse e várias oportunidades para executarem actividades significativas, como referem Maxson, Tedder, Mormion e Lamb (1993) pois as rotinas e repetições ajudam a sustentar o conhecimento. A actuação do professor deverá promover a qualidade de vida dos alunos e aumentar a sua capacidade de comunicar efectivamente nos contextos sociais, educacionais e comunitários.

⁶ “ uma abordagem em que docentes do ensino regular e ensino especial, prestadores de serviços relacionados, planeiam e ensinam conjuntamente grupos heterogéneos de alunos em contextos de integração”

1.4– O Currículo

Para Morrison (1988) o foco da discussão acerca do currículo é “*o que ensinar*” em oposição ao “*como ensinar*”; é o conteúdo em oposição às estratégias de ensino, sendo, por isso, importante examinar: **a)** os modelos de currículo; **b)** as estratégias para as tomadas de decisão quanto ao currículo; **c)** a natureza das relações entre o conteúdo das áreas a desenvolver.

As filosofias influentes no conteúdo do currículo podem ter origem na profissão, por exemplo, existindo diferentes opiniões sobre quais os conteúdos a enfatizar no currículo (académico versus social) de alunos com NEE severas (Rago & Cleland, 1978; Sontag, Certo & Button, 1979). As influências podem também vir da opinião pública, em relação ao que ensinar às crianças nas escolas (Smith & Dexter, 1980). Estas tendências e influências afectam o tipo de decisões que se tomam acerca do que se ensinar e quais as prioridades para as crianças com NEE.

Para Klein, Pasch e Frew (1979) e Willoughby-Herb (1983), a determinação do conteúdo do currículo é baseada em três grandes considerações:

- Consideração das características e necessidades individuais do aluno para quem é o currículo;
- A determinação da utilidade do conteúdo para o indivíduo;
- A análise das necessidades e valores da sociedade na qual esses indivíduos vão participar.

O terceiro ponto é, talvez, o mais complexo e potencialmente o mais influente. A influência da sociedade pode incluir a contribuição dos familiares, professores e outras pessoas da escola ou instituições que têm interesse nas crianças com NEE.

Os valores e as tendências das partes devem ser consideradas no processo de desenvolvimento implicado no currículo. Mas, por vezes, como refere Elkind (1983, cit. in Morrison, 1988, p.134) há uma potencial discrepância entre o currículo centrado no conteúdo em oposição ao currículo centrado no aluno. O currículo com o qual os especialistas concordam (centrado no conteúdo) pode diferir do preferido dos professores (centrado no aluno), que interagem com os alunos em grupo ou individualmente, baseados numa relação diária.

Na discussão do relatório da “*National Commission on Excellence in Education*”, em 1983 (Will, 1984) pareceu consensual que os objectivos para os alunos com NEE deveriam ser os mesmos que para os alunos sem NEE, isto é, todos os alunos deveriam

ser educados no sentido de desenvolver ao máximo as suas capacidades para serem adultos produtivos.

Reynolds e Birch (1982) estabeleceram a distinção entre imperativos culturais e escolhas culturais ao considerar a programação educacional.

Os imperativos culturais são as competências requeridas a todos os alunos enquanto que as escolhas culturais são as competências que não são absolutamente necessárias. Os autores consideram consensuais as seguintes áreas curriculares:

- 1-Linguagem: falar, ouvir, compreender, ler e escrever para as necessidades diárias pessoais e sociais.
- 2-Matemática: as competências básicas necessárias num mercado e na vida diária.
- 3- Saúde e segurança: o conhecimento de cuidados pessoais, saúde, protecção na comunidade onde vive.
- 4-Competências sociais: comportamento aceitável como cidadão e na vida em grupo (não-destrutivo, cooperativo, etc).
- 5-Educação para uma carreira: preparação para um emprego, vida económica útil e outros papéis na vida (p.101).

Os alunos diferem em níveis e estilos de aprendizagem e as escolas têm dificuldade em responder a essas diferenças. Os métodos educativos tradicionais geralmente apresentam o mesmo material, ao mesmo ritmo e da mesma maneira a todos os grupos de alunos. Uma das maneiras de melhorar a aprendizagem é melhorar o nível de ensino em termos globais com programas bem organizados e sistemáticos (Slavin, 1990). Apesar do objectivo primário nos programas tradicionais da educação, em geral, ser ensinar o currículo académico básico, crianças com NEE necessitam aprender competências adicionais noutras áreas. Um currículo típico com uma listagem de competências sociais pode ser o alvo do ensino e é possível incluir instruções para o desenvolvimento de competências sociais na planificação das lições típicas da educação. Ao fazermos tal, os alunos aprendem competências metacognitivas assim como comportamentos sociais *“Changing our focus in social skills from a reactive disciplinary-based model to a proactive instructional skill building approach, grounded in the general education curriculum, can help establish higher rates of preferred*

appropriate social behaviors and help create positive and supportive communities in our schools” (Williams & Reisberg, 2003, p.209).⁷

Para Hamre-Nietupski, Nietupski e Strathe (1992) a ênfase curricular encontrada nos programas para alunos com deficiências severas estava ligada à instrução académica remediativa e ao desenvolvimento de competências funcionais como o desenvolvimento de amizades e competências sociais entre pessoas com deficiência e pares sem deficiência. Os que defendem a colocação de todos os estudantes nas salas do Ensino Regular têm, muitas vezes, como principal preocupação, objectivos sociais (Fuchs & Fuchs, 1994).

Para Martin (1995) uma das principais preocupações acerca dos programas desenhados para serem inclusivos é a de que podem oferecer menos ensino individualizado aos alunos e sofrerem dos mesmos problemas de organização, planificação e coordenação que afectam os programas da educação em geral. Muitas vezes o programa é determinado pela sensibilidade do director combinado com a sensibilidade da família, faltando a avaliação cuidada e sistemática do aluno, incluindo não só os resultados que consegue obter mas, principalmente, as áreas onde apresenta dificuldades e avaliações da socialização e auto estima do aluno.

Downing (2002) refere que em termos de contribuições curriculares tem havido uma ênfase crescente numa contribuição mais holística da educação. Isto é resultante do movimento constructivista que enfatiza o facto da aprendizagem ser individualizada, social e ocorrer em contexto. Os alunos constroem o seu próprio conhecimento através das interacções com os seus contextos (Reid, Kurkijian & Carruthers, 1994). Assim, o professor serve como facilitador ou mediador da aprendizagem, em oposição ao professor disseminador do conhecimento.

No final da década de 70, no século XX, foi proposto um modelo de currículo funcional (Brown, Branston, Hamre-Nietupsky, Pupiam, Certo & Gruenewald, 1979) que estabelecia que devem ser ensinadas, aos alunos com deficiências severas, as competências necessárias para serem o mais independente possível nos diferentes contextos: escola, casa, comunidade e trabalho. As competências motoras individuais, as competências de socialização e de comunicação em vez de serem ensinadas num

⁷ Mudar a nossa postura social de um modelo disciplinar baseado numa acção reactiva para um modelo proactivo baseada na aproximação ligada ao curriculum da educação geral, pode ajudar a estabelecer taxas mais elevadas de comportamentos sociais adequados e ajudar a criar comunidades positivas de apoio nas nossas escolas

tempo determinado, muitas vezes descontextualizado, e de acordo com uma hierarquia estabelecida devem estar intrinsecamente ligadas às competências exigidas na rotina, que podem ser ensinadas nos tempos normais em que acontecem. Esta tendência para o ensino baseado no contexto aparece em paralelo com a substituição do ensino baseada em conceitos mais holísticos que vêm para as práticas da educação regular.

Existem paralelismos entre a evolução da implementação de programas para alunos com deficiências severas e alunos sem deficiências. Ambos os campos aceitam uma contribuição mais holística para a educação centrada no aluno, com o ensino a desenrolar-se nos contextos naturais e sociais e como resultado desta abordagem as actividades planeadas para os alunos tendem a ser mais significativas.

Muito frequentemente, os procedimentos de avaliação no sistema educativo apontam as áreas deficitárias dos alunos especialmente quando têm deficiências severas ou multideficiências. O foco tende a acentuar o que os alunos não conseguem fazer em vez do que já são capazes de fazer. A avaliação típica não inclui nenhuma referência às exigências do contexto natural ou das preferências do indivíduo. Assim, os resultados da avaliação dão uma informação limitada relativamente ao que o aluno necessita e quer aprender.

Ysseldyke e Olsen (1999) sugerem uma avaliação alternativa, que pode ter um variado leque de formatos, incluindo observações da execução do aluno, entrevistas estruturadas e “checklists”, registos das execuções dos alunos, execução de testes ou execução de tarefas específicas. Os registos mais informais da execução do aluno incluem informações fornecidas pelos pares, professores e familiares, reflectindo como o aluno usa uma competência importante numa situação específica. Paulson, Paulson e Meyer (1991) referem como um tipo de avaliação fiável os “*portfolios*” para os alunos com deficiências severas ou múltiplas deficiências. Para os autores o “*portfolio*” é “*a purposeful collection of student work that exhibits the student’s efforts, progress, and achievements in one or more areas*” (p.60).⁸

As características da avaliação com “*portfolio*” tornam-a particularmente atractiva para documentar a execução das tarefas dos alunos com deficiências significativas, nomeadamente com multideficiência.

⁸ “é uma colecção intencional de trabalhos do aluno, que mostram os esforços, progressos e aquisições do aluno, numa ou mais áreas”

1.5– O Papel dos Pares

O prazer da camaradagem e alegria é evidente na relação entre pares. O suporte emocional e as confidências partilhadas providenciadas por quem selecciona os amigos constitui outro aspecto importante e agradável da interacção entre pares. A competência social referente aos pares pode ser definida como “*ability of young children to successfully and appropriately carry out their interpersonal goals*” (Guralnick, 1990b, p. 14)⁹. Os objectivos interpessoais das crianças ocupadas no jogo social com pares toma, usualmente, a forma de tarefas sociais específicas, particularmente adquiridas entrando e mantendo-se no jogo e resolvendo conflitos. A maioria das crianças com desenvolvimento típico são capazes de negociar, com sucesso, interacções diárias com pares, funcionando socialmente de maneira competente para estabelecer relações entre pares e desenvolver amizades (Asher, 1990). Nas actividades relacionadas com tarefas sociais, as crianças com NEE exibem mais dificuldade em manter o jogo, fazem jogos mais solitários, manifestam negatividade, especialmente durante os conflitos, têm menos sucesso em entrar nos grupos de pares e em ter pares que respondam apropriadamente aos seus convites sociais (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996a; Guralnick & Groom, 1987a, 1987b; Guralnick & Paul Brown, 1989; Kopp, Baker & Brown, 1992; Wilson, 1999). Estas reflexões sugerem que as crianças com atrasos desenvolvimentais exibem dificuldades nas competências sociais que impliquem relacionamentos com pares. Apesar de menos documentado, dificuldades idênticas são evidentes em crianças com desordens de comunicação (Craig & Washington 1993; Gertner, Rice & Hadley, 1994; Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996b; Hadley & Rice, 1991; Rice, Sell & Hadley, 1991) e foram também identificados problemas similares para as crianças com um leque de incapacidades sensoriais, motoras e outras incapacidades (Guralnick;1990 a).

Segundo Diamond e Innes (2001), por definição, a inclusão de crianças com NEE nas salas do regular implica o envolvimento das crianças com desenvolvimento típico. A pesquisa em grupos inclusivos de jogo demonstrou consistentemente que, como grupo, a criança com NEE é menos incluída em interacções sociais com os seus pares, do que as crianças sem NEE (Guralnick & Groom, 1987a).

⁹ “A capacidade das crianças pequenas cumprirem apropriadamente e com sucesso os seus objectivos interpessoais”

Quando uma criança aceita a responsabilidade de garantir que um colega com NEE é incluído nas actividades da sala (Salisbury & Palombaro, 1998), espera pelo colega na cadeira de rodas para jogar à “apanhada” com o grupo (Janney & Snell, 1996) ou lhe oferece assistência, esses comportamentos espelham as crenças que as crianças têm acerca dos colegas com NEE.

Necessitamos, talvez, desenvolver uma variedade de estratégias para entendermos as crenças que estão subjacentes às atitudes das crianças para com os colegas com NEE. A inclusão é um passo fundamental para com as crianças com NEE pois estas “*are to take their rightful place in the community, they must be participants of the community, and others must see them and acknowledge them as full members*” (Kliewer, 1999, p. 153).¹⁰

Com efeito, Diamond e Innes (2001) aduzem que ajudar as crianças a entender e a apreciar as diferenças, incluindo diferenças de idade, de género, de raça, nível económico e capacidades, é uma importante tarefa para os professores e todos os outros adultos. Uma variedade de estratégias pode ser usada para identificar quem está mais ou menos envolvido nos grupos de jogo social, assim como as crianças mais e as menos preferidas como parceiras do jogo. Essa informação pode ser usada para ajudar o professor a formar novos grupos de crianças para actividades específicas. A estruturação cuidadosa de grupos proporciona oportunidades para a criança aprender mais sobre os colegas incluindo os colegas que ela não escolheu como par. Quando os professores determinam os membros dos grupos para uma actividade específica essas actividades têm de ser planeadas para que todos tenham oportunidade de participar e oferecer a sua colaboração ao grupo.

Os sistemas de aprendizagem com colegas da mesma idade ou idades diferentes podem ser estabelecidos dentro de uma mesma turma, entre turmas diferentes ou em toda a escola. Os benefícios dos alunos que recebem instrução dos colegas estão bem documentados (Harper, Maheady & Mallette, 1994; Topping, 1998) e incluem importantes ganhos académicos, desenvolvimento de competências de interacção positiva com outros alunos e aumento da auto-estima. Por tudo isto, as interacções entre pares têm sido um objecto de pesquisa essencial no processo de inclusão. Assim, um conjunto de estudos tenta avaliar as diferenças nas atitudes das crianças para com pessoas com NEE após terem participado num programa escolar inclusivo. Os

¹⁰ “Têm de ter direito ao seu lugar na sociedade, têm de ser participantes activos da comunidade, e os outros devem vê-los e acolhê-los como membros de pleno direito.”

resultados dessa pesquisa foram mistos. Esposito e Reed (1986) relataram que o contacto com colegas da mesma idade com NEE está associado com ganhos positivos de longa duração nas atitudes das crianças para com as pessoas com NEE. Helmstetter, Peck e Giangreco (1994) relataram resultados positivos de inclusão para alunos do secundário que participaram em programas com colegas da mesma idade com NEE e Kishi e Meyer (1994) concluíram que as atitudes dos adolescentes eram mais positivas e de aceitação das pessoas com NEE se tivessem participado em actividades da escola para todos os alunos durante a escola primária. Adicionalmente, alunos de ambos os grupos de contacto e exposição relataram que presentemente têm maior contacto social com pessoas com deficiências físicas e pessoas com deficiência mental do que os alunos do grupo de controlo (Kishi & Meyer, 1994).

Algumas actividades aparecem como especialmente proveitosas para realçar os relacionamentos positivos entre pares. Por exemplo, actividades ligadas à linguagem, incluindo música, arte, leitura de livros infantis, podem ser especialmente importantes na ajuda à criança para expressar os seus sentimentos pessoais, ideias, criatividade e ao mesmo tempo realçar o seu envolvimento com várias crianças. (Oden, 1982 a).

Assim, concluíram que ler e discutir histórias acerca de crianças que diferem em algumas características, tais como deficiências físicas, ajuda as crianças a terem atitudes mais receptivas para com os pares que são de alguma maneira diferentes. É o caso da investigação de Moss e Oden (1983) que concluíram que através da análise de histórias as crianças obtêm importantes conhecimentos dos sentimentos e motivações nos outros, assim como, conseguem perspectivar as diferenças, isto é, ver as coisas por outro ponto de vista. Para além disso, o desenvolvimento de competências de lazer nas crianças com NEE pode determinar o aumento no desenvolvimento de competências sociais: estar com os outros, aprender a partilhar, cooperar, fazer troca de turnos e geralmente obter uma adaptação social mais satisfatória. Uma adaptação social adequada é requerida para o sucesso das actividades diárias, incluindo tempo no trabalho, na comunidade e com os amigos e família (Schleien & Wehman, 1986).

Zigmond (1978) insiste que os indivíduos com NEE devem ser socialmente competentes para obterem o máximo de benefícios do ensino da sala de aula nas áreas curriculares, outros autores referem a importância da socialização nos indivíduos com NEE para executarem com sucesso o seu trabalho (Neal, 1970; Wehman, 1977) e na comunidade (Collard, 1981).

Para Scheleien e Wehman (1986) os alunos depois de desenvolverem as competências para jogar apropriadamente se não tiverem estratégias de ensino sistemáticas (por exemplo, reforço externo positivo) podem não manter, generalizar ou iniciar a competência noutros ambientes. O ensino sistemático pode incluir avaliação das competências individuais de lazer, selecção cuidada dos materiais e competências para a aprendizagem, implementação de técnicas ou métodos específicos de treino para ajudar a aquisição, manutenção, e generalização das competências. Apesar do nível das interacções sociais das crianças com NEE com pares aumentar na presença das crianças com desenvolvimento típico este aumento não traduz aumentos nos índices de competências sociais no relacionamento com pares (Guralnick, Connor, Hammond, Gottman & Kinnish, 1996 a) sendo talvez necessário aumentar o número de ambientes e variar as actividades e participantes para aumentar o grau de generalização. Combinar algumas ou todas estas contribuições durante o dia, certamente realça o alcance das intervenções. Não só interacções de apoio às interacções de pares devam ocorrer mais frequentemente mas, as intervenções devam envolver crianças em ambientes diferentes e com diferentes colegas. Na realidade, a evidência sugere que a extensão do programa a vários contextos aumenta a probabilidade de generalização (Goldstein, English, Shaffner & Maczmarek, 1997).

Segundo Shaffner e Buswell (1996) é colocada uma ênfase especial no sentido de facilitar as amizades entre os alunos, oferecendo oportunidades para que se estabeleçam relações, apresentando de maneira positiva e, individualmente, os alunos aos colegas e garantindo que haja uma organização dos espaços que permita a participação activa nas actividades das turmas e de toda a escola. O papel do adulto na promoção das amizades é interpretar situações e intuir possibilidades de amizades entre alunos, actuar como modelo e promover a valorização individual de cada um.

A importância das amizades entre crianças constitui um tópico de pesquisa frequente e, ao rever a literatura sobre esse tema, Grenot-Scheyer (1994) afirmou que as amizades proporcionam protecção, apoio e uma sensação de bem-estar e servem para aumentar capacidades comunicativas, cognitivas e sociais. Cada vez mais os pais e os indivíduos com NEE enfatizam o valor da amizade e de relacionamentos significativos, quer entre crianças quer entre adultos com NEE e seus pares sem NEE (Barber & Hupp, 1993; Strully & Strully, 1989; Van der Klift & Kunc, 1994). As amizades para as crianças com NEE podem até ser mais importantes do que para as outras crianças,

devido à sua maior necessidade de desenvolvimento linguístico, cognitivo, social, sexual e académico.

Apesar de não se poder forçar o nascimento de uma amizade, o seu desenvolvimento pode ser encorajado e facilitado nos ambientes comunitários e educacionais com diversas estratégias. A proximidade física é uma variável importante no seu estabelecimento (Asher & Gottman, 1981; Grenot-Scheyer, Coots & Falvey, 1989) e para um aluno ter a oportunidade de estabelecer amizades precisa de interagir com os colegas. As práticas educativas que requerem essa interacção podem contribuir para aprendizagens adequadas. As estratégias de turma, como a aprendizagem cooperativa, os círculos comunitários, os colegas de trabalho, as actividades organizadas no almoço e no recreio, o trabalho partilhado, ajudam as interacções entre os alunos, assim como o arranjo do espaço sala de aula que incluem mesas para partilhar e áreas de estudo em grupo (Gibbs, 1987; Johnson & Johnson, 1989; Jubala, Bishop & Falvey, 1995; Putnam, 1993; Thousand, Villa & Nevin, 1994).

Para Stainback e Stainback (1990) os alunos com e sem NEE beneficiam com a aprendizagem de competências específicas nos comportamentos que podem melhorar o desenvolvimento das amizades e interacções sociais e, um estilo de interacção que promova uma atitude positiva é importante para qualquer relacionamento. Um factor importante para a aceitação dos colegas é ensinar os alunos a serem ouvintes activos, a dar um retorno positivo, a fazer perguntas e responder às necessidades dos outros. Fazer perguntas específicas aos outros e ser capaz de responder ajuda a aumentar as possibilidades de interacções. Os alunos que usam sistemas de comunicação aumentativos ou alternativos, para indicar a extensão de interesses que desejam partilhar com os outros, precisam de adaptações individuais.

As necessidades comunicativas e as oportunidades variam com a idade e dependem da natureza e da diversidade do meio envolvente diário no qual os alunos funcionam. Deve-se adoptar uma abordagem funcional da comunicação para estabelecer as competências comunicativas que permitam ao aluno participar mais activamente nas actividades diárias (Sigafos & York, 1991). Uma análise cuidadosa das necessidades e oportunidades nos contextos experimentados pelo aluno conterà informação para assegurar se o conteúdo da intervenção é relevante para a vida do aluno, no momento e no futuro. Depois de identificados os alvos prioritários de intervenção, retira-se do contexto pistas adicionais e as suas consequências, como por exemplo, determina-se quais as intenções comunicativas específicas que devem ser ensinadas ao aluno, de

forma que possa responder efectivamente às necessidades e oportunidades do contexto, o modo de comunicação a usar (gestos, vocalizações, escrita), o vocabulário específico, as pistas naturais, o tempo durante o dia em que o ensino deverá ocorrer e o modo pelo qual as oportunidades de ensino podem ser sequenciadas.

Para além de determinar as necessidades comunicativas nas diversas actividades, é também importante identificar as oportunidades para ensinar competências comunicativas. As competências de prioridade mais elevada são as mais relevantes para as actividades em que o aluno se envolve, as de maior interesse para o aluno, as mais fáceis de realizar, as mais aplicáveis num maior número de contextos e actividades, as necessárias por razões de saúde e segurança e as que promovem interacções positivas com pares.

As necessidades e as oportunidades comunicativas que surgem nos contextos diários do aluno são determinantes relativamente ao tipo de intenções que necessitam ser estabelecidas. Os alunos com NEE severas comunicarão frequentemente através da fala, de gestos ou através de uma selecção de símbolos gráficos, de desenhos ou fotografias. As características do contexto determinam frequentemente qual o modo que tem maior probabilidade de ser eficaz.

Aprender a comprometer-se nas escolhas das actividades, ouvir as ideias e necessidades e colocar-se na posição do outro podem melhorar os relacionamentos, interagir com tacto e sensibilidade e desenvolver a capacidade de “interpretar” uma situação social são competências úteis no estabelecimento de amizades. Outros dos componentes da amizade são partilhar ideias, sentimentos e proporcionar apoio, ajuda e conforto aos outros. A competência para fazer amigos pode ser ensinada na escola e trabalhada em casa, da mesma maneira que outras áreas do currículo. Proporcionar aos alunos exemplos específicos para analisar e discutir, fazer troca de papéis, fomentar discussões em pequeno grupo, ajudam o desenvolvimento da consciência das competências sociais.

Os alunos que precisam de apoio em tempo total podem ser ajudados quando o adulto os posiciona para uma actividade e depois se afasta um pouco, mantendo-se atento às suas necessidades. Pode também criar situações que permitam a participação activa de um aluno com NEE, se, depois de determinar a actividade, ensinar aos alunos como participar e como deixar que o outro participe, permitindo que a actividade não seja dirigida e supervisionada por ele.

A distinção entre os dois níveis de relação com os pares –relações diádicas de amizade e relações grupais– prende-se com a unilateralidade ou bilateralidade das relações estabelecidas, isto é, as relações as relações grupais são elaboradas a partir da perspectiva que o grupo, enquanto um todo, tem de um indivíduo específico –e que são medidas de uma forma geral, em termos de aceitação/rejeição– enquanto as relações diádicas supõem uma reciprocidade e mutualidade de sentimentos e atitudes entre dois elementos específicos do grupo de pares (Bukowki & Hoza, 1989).

Em geral as competências sociais são vistas como os comportamentos aprendidos e socialmente aceites que permitem ao sujeito interagir com os outros de modo a elicitare respostas positivas e evitando respostas negativas dos outros. Morgan (1980) refere que as competências sociais não envolvem unicamente a capacidade para iniciar e manter interacções positivas com outras pessoas, mas inclui também a competência de aperfeiçoar os objectivos que uma pessoa tem para interagir com os outros.

Dado que os alunos com NEE podem apresentar dificuldades nas competências sociais que impliquem relacionamentos com pares, se ao longo do seu percurso de vida não tiverem oportunidades de estar com os outros, de aprender a partilhar, a cooperar, a estabelecer troca de turnos poderão ficar privados do suporte emocional que a inclusão em interacções sociais lhes proporciona. Estas interacções são fundamentais para que os alunos sintam bem-estar, apoio e segurança. A variedade de interlocutores e contextos permitem um aumento da generalização das competências sociais permitindo aos alunos elicitare a resposta do outro, pelo que, na escola que se pretende inclusiva, é fundamental a criação de oportunidades de interacção sendo o papel do adulto estar atento e apoiar os relacionamentos, valorizando a individualidade de cada um.

IV CAPÍTULO

ESTUDO EMPÍRICO

1- INTRODUÇÃO AO ESTUDO

No nosso país, a educação dos alunos com Multideficiência, ainda que alvo de normativos gerais, ficou submetida às operacionalizações idiossincráticas de cada agrupamento escolar. Por isso, inserido no projecto de investigação, analisamos pormenorizadamente, a realidade do dia a dia em três *Unidades Especializadas em Multideficiência*.

Dentro do vasto leque de problemas que os alunos com NEE poderão apresentar Simeonsson (1994) apresenta uma distinção entre “*problemas de baixa frequência e alta intensidade versus problemas de alta frequência e baixa intensidade*”.

Os problemas de baixa frequência/alta intensidade são os que tem maiores probabilidades de serem de etiologia biológica, inata ou congénita e que ao serem detectados exigem um tratamento específico e significativo bem como serviços de reabilitação. Na idade escolar são estes casos que exigem mais recursos e meios complementares para apoiar as suas NEE (recursos humanos e materiais). Os problemas de alta frequência e de baixa intensidade são os casos de alunos com problemas de socialização, de aprendizagem, de comportamento ou de saúde, sendo este o grande grupo que atinge e preocupa a organização escolar e ao qual a escola oferece, como resposta a estes problemas, medidas de Educação Especial. Este grupo de alunos necessita, não de Educação Especial, no sentido de apoio individual e currículo próprio, mas de uma educação de qualidade que acolha as diferenças e estimule a colaboração.

Nas *Unidades Especializadas em Multideficiência* (UEM) os alunos apresentam problemas de baixa frequência e alta intensidade pelo que necessitam de uma intervenção especializada, orientada para áreas específicas. A frequência destas Unidades pode ser uma alternativa de qualidade, se forem tidas em conta as características dos alunos e a especificidade do seu atendimento educacional, nomeadamente a necessidade de apoio individualizado, de um currículo com objectivos funcionais, de um ambiente estruturado e securizante, de equipamentos e materiais específicos e a eficaz gestão de tempos.

Como referimos anteriormente, as UEM são salas que se situam em Escolas do Ensino Básico cujos utentes são alunos com Multideficiência e, para Amaral e Ladeira (1999) é necessário o apoio individualizado, assim como a gestão de tempos específicos em função das necessidades individuais de cada aluno dado que o ensino de determinadas tarefas requer técnicas de trabalho individual com estratégias específicas,

que incluem maior número de repetições em diferentes contextos. Os objectivos funcionais (relacionados com actividades de autonomia –higiene, alimentação, mobilidade) são importantes no currículo destes alunos. Para facilitar a sua participação e melhorar as condições de intervenção é fundamental a existência de ambientes estruturados e securizantes. Os equipamentos e materiais específicos são importantes para facilitar o processo de desenvolvimento do aluno e uma participação mais activa na vida da escola. Esta alternativa pode facilitar a aquisição de algumas competências, mas pode, como já o dissemos, criar algum estigma de exclusão que pode ser minimizado com algumas estratégias:

- Participação dos alunos em actividades conjuntas com a restante população escolar;
- Participação cada vez mais activa dos alunos na vida da escola e da comunidade;
- Partilha de espaços comuns nomeadamente o recreio, o refeitório e o ginásio;
- Participação em passeios e visitas de estudo;
- Elaboração de registos que permitam ao aluno ter a percepção de como as tarefas se sucedem ao longo do dia;
- Programação cuidadosa da transição de contextos com registos de informação relevante;
- Preparação cuidadosa das actividades, delineando as estratégias gerais de actuação (definição dos contextos, planificação da actividade e avaliação contínua);
- Gestão das actividades na sala com trabalho de parceria entre alunos.

Assim, nesta investigação, interessa-nos saber como é que os alunos ocupam o seu tempo, quer no conjunto das actividades diárias quer, num segundo momento, em função das actividades e da monitorização individual de um adulto. Para isso procedemos à recolha dos dados, dia a dia, para cada aluno e em três dias de observação.

Partindo dos estudos feitos sobre as salas do Ensino Regular, onde é referido que as oportunidades de ensino estão relacionadas com as realizações académicas dos alunos (Brophy, 1986), no nosso estudo, tecemos raciocínio similar. Assim, partimos

para esta investigação com a hipótese de que as interações dos professores aumentam com o nível de desempenho dos alunos. Dito de outro modo, queremos estudar qual o papel do desempenho do aluno na interação do professor, isto é, se o docente interage com os alunos em função do seu nível de desempenho, ou se pelo contrário a sua interação é independente desse nível.

A hipótese será avaliada, num primeiro momento, a partir da avaliação dos contextos e, num segundo momento a partir das oportunidades de interação. Assim, pretendemos estudar as dinâmicas e oportunidades de ensino em três *Unidades Especializadas em Multideficiência* dado que uma das questões da nossa investigação se prende com a influência que a variável “*desempenho*” do aluno tem no quotidiano educativo.

2- MÉTODO

2.1- Participantes

Os vinte e quatro alunos que constituem a amostra do nosso estudo frequentam *Unidades Especializadas em Multideficiência* e a caracterização inicial foi baseada nos dados existentes no processo de cada um, sendo composta pelo género, idade, diagnóstico, problemas de saúde associados, número de anos de frequência na Unidade, percurso escolar anterior (ver **anexo I**).

Os alunos apresentam uma grande heterogeneidade em vários aspectos: **a)** o leque das idades (dos 7 anos aos 17 anos); **b)** o diagnóstico (a maior prevalência é deficiência mental associada a deficiência motora); **c)** os anos de frequência (variam entre 1 ano e 9 anos); **d)** o percurso escolar, (antes de serem encaminhados para as Unidades os alunos apresentam também uma grande diversidade no seu percurso escolar).

Assim, conforme já referido os alunos apresentam grande heterogeneidade que será descrita mais pormenorizadamente, no **quadro 9**, após termos procedido a uma avaliação comparativa de todos os alunos.

2.2– Descrição dos contextos: UNIDADES S, L e M

As três Unidades onde realizamos o nosso estudo situam-se num concelho do distrito do Porto e apresentam as seguintes características:

• UNIDADE S

Esta Unidade funciona numa sala de uma Escola Básica do 1º ciclo e Jardim de Infância que funcionam no mesmo edifício (sendo esta escola sede de Agrupamento). A Unidade tem casa de banho adaptada inserida na própria sala. Frequentam esta Unidade 6 alunos, num horário que vai das 9 horas às 15 horas, mas só a partir das 10 horas estão todos os alunos presentes. Os docentes que apoiam são uma Educadora de Infância especializada e uma Professora do 3º ciclo de trabalhos manuais não especializada. O pessoal não docente é constituído por três auxiliares de acção educativa que têm um horário de 7 horas diárias. A Unidade tem um projecto “*Viver os Contos Tradicionais*”, inserido no Projecto Educativo do Agrupamento. Este projecto consiste na exploração de contos tradicionais com as turmas às quais os alunos da turma pertencem, com a ida dos alunos do ensino regular à Unidade, ou vice-versa, em dias e horários pré-definidos pelas docentes da Unidade e do ensino regular, para ouvirem a história, recontarem-na, escolherem como trabalhá-la (dramatização, fantoches), executarem os adereços necessários e dramatizarem.

Quadro 1- Caracterização da Unidade S

UIES							
Nº de Alunos	Docentes e Auxiliares	Material	Mobiliário	Transportes	Actividades com outros Docentes	Espaços comuns	Horário
6 / Sala	1 Educadora Especializada	Computador com programa Overlay-Maker e Intellipics	Mesas redondas	Carrinha adaptada da Câmara Municipal	Educação Física (2 vezes por semana)	Recreio	9.00 – 15.00 h (Só estão todos os alunos na sala às 10 horas)
3-F	1 Professora do 2º Ciclo não Especializada	1 Switch	Mesas recortadas	Carrinha da Câmara Municipal	Natação (1 vez por semana)	Refeitório (Mesa só para si)	
3-M	3 Auxiliares da Câmara (7 horas diárias cada)	1 Teclado de conceitos (Intellikeys) Material didático diversificado: - jogos de estimulação sensorial - jogos de resolução de problemas - jogos de números - jogos de quantidades - brinquedos de causa/efeito Livros Material de expressão plástica: - lápis de cor adaptados - folhas de vários tamanhos e espessuras - tintas - pastas de modelar - pincéis adaptados	Casinha das bonecas 3 armários Cadeiras 1 Standing – Frame 1 Cadeira adaptada	3 cadeiras de rodas	Projecto: “ <i>Viver os Contos Tradicionais</i> ” com a ida das turmas do ensino regular à Unidade ouvir histórias e explorá-las com dramatizações e fantoches.		
ROTINAS: - Despir e pendurar casacos nos cabides à chegada à Escola - Entregar caderno diário e cumprimentar elementos da sala - Marcar a presença - Conversa da manhã (actividade fixa do dia) - Lanche (leite pão fruta e iogurte) - Rotinas de higiene - Actividades individuais livres - Actividades individuais orientadas - Actividades fixas de cada dia 2ª feira - Educação Física 3ª feira - Histórias 4ª feira - Expressão Plástica 5ª feira - Natação 6ª feira - Culinária							

• UNIDADE L

Esta Unidade funciona em 2 salas de uma Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância incluído (a funcionar no mesmo edifício e não é sede de agrupamento). Na sala um, estão dois alunos com Multideficiência e problemas graves de saúde associados, com duas auxiliares das 9 horas às 15 horas. Na sala dois, estão sete alunos com dois docentes e três auxiliares.

Os docentes que apoiam a Unidade são uma Educadora de Infância especializada e uma Professora do 1º ciclo especializada. O pessoal não docente é composto por cinco auxiliares de acção educativa (3 cumprem um horário de 7 horas e 2 que são tarefas cumprem um horário de 4 horas cada). O projecto da Unidade é “*Histórias com os Outros*” em que os alunos de cada turma do ensino regular se deslocam à Unidade para assistirem a um filme narrado pelas docentes da Unidade com legendagem em Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC).

Quadro 2- Caracterização da Unidade L

UIE L							
Nº de Alunos	Docentes	Material	Mobiliário	Transportes	Actividades com outros Docentes	Espaços comuns	Horário
9 / 2 salas	1 Educadora Especializada	Computador com programa Overlay-Maker e Intellipics	Mesas redondas	Carrinha adaptada da Câmara	Educação física (2 vezes por semana)	Recreio	9:00-15:00h
5-M	1 Professora 1º Ciclo Especializada	1 Switch	Mesas Recortadas	5 cadeiras de rodas	Projecto: “ <i>Histórias com os outros</i> ” com turmas do ensino regular. Todas as turmas vão à Unidade ver uma história, em filme, feito com digitalização de imagens, narração do Docente e legendagem em Sistema Pictográfico de Comunicação (SPC).	Refeitório (Mesa só para si)	
4-F	4 Auxiliares da Câmara (7 horas diárias cada)	1 Teclado de conceitos - Intellikeys 1 Data Show 1 Ecrã Material didático diversificado: - jogos de estimulação sensorial - jogos de resolução de problemas - jogos de números - jogos de quantidades - brinquedos de causa/efeito Livros Material de expressão plástica: - lápis de cor adaptados - folhas de vários tamanhos e espessuras - tintas - pastas de modelar - pincéis adaptados	Cadeiras Espelho 1 Sofá 3 Armários			ROTINAS: - Marcar presenças - Marcar actividades realizadas (semanais e as livres) Actividades semanais: 2ª feira - Computador 3ª feira - Educação Física 4ª feira - Expressão plástica 5ª feira - Histórias com outras turmas 6ª feira - Educação Física - Actividades orientadas de grande grupo - Actividades individuais livres - Actividades individuais orientadas - Lanche (leite, pão, fruta e iogurte) - Rotinas de higiene - Recreio - Almoço	

• UNIDADE M

Esta Unidade funciona na sala de uma Escola Básica do 1º ciclo de plano centenário, sendo esta EB1 constituída por 2 edifícios de plano centenário, 1 edifício de construção recente (9 anos) que funciona como cantina e 1 edifício também de construção recente (3 anos) que funciona como Jardim de infância. Esta EB1 funciona como sede de Agrupamento.

O horário de funcionamento é das 9 horas às 16 horas sendo frequentada por nove alunos.

Os docentes que apoiam esta Unidade são duas Educadoras de Infância especializadas e o pessoal não docente é constituído por uma auxiliar de acção educativa contratada pela Câmara e duas auxiliares de acção educativa que, como tarefas da DREN, só trabalham 4 horas cada uma. Incluído no Projecto Educativo do Agrupamento “*TransformAR-TE*” a Unidade desenvolveu um trabalho de dramatização de histórias, com canções musicadas pelo professor de música para mostrar a todos os alunos. Neste ano lectivo o projecto foi fazer a dramatização, em conjunto com uma turma do 2º ano onde estava incluída uma aluna da Unidade, filmar e passar o filme nas actividades que se desenrolam paralelamente à Feira do Livro.

Quadro 3- Caracterização da Unidade M

UIEM							
Nº de Alunos	Docentes e Auxiliares	Material	Mobiliário	Transportes	Actividades com outros Docentes	Espaços comuns	Horário
9	2 Educadoras Especializadas	Computador com programa Overlay-Maker e Intellipics	Mesas redondas	Carrinha da Câmara	Educação física (2 vezes por semana)	Recreio	9:00-16:00h
5-M	1 Auxiliar da Câmara (7 horas diárias)	1 Switch	Mesas Rectangulares	4 cadeiras de rodas	Natação (1 vez por semana)	Refeitório	
4-F	2 Tarefeiras da Direcção Regional de Educação do Norte (4 horas diárias cada uma)	1 Teclado de conceitos - Intellikeys 1 Data Show 1 Ecrã Material didático diversificado: - jogos de estimulação sensorial - jogos de resolução de problemas - jogos de números - jogos de quantidades - brinquedos de causa/efeito - brinquedos adaptados com Switch Livros Material de expressão plástica: - lápis de cor - folhas de vários tamanhos e espessuras - tintas - pastas de modelar - pincéis	Cadeiras Espelho 2 Puff 3 Armários 1 Standing-Fram 1 Plano Inclinado 1 Cadeira adaptada		Expressão musical (1 vez por semana) Projecto: “TransformAR-TE” Filmagem da dramatização conjunta, da história “Caixa do Correio de fadas” dos alunos da unidade com turma do ensino regular do segundo ano para visionamento de todos os alunos integrado na Feira do Livro.	Sala do regular (ida bissemanal de 4 alunos) ROTINAS: - Pendurar casacos e mochilas - Cantar Bons Dias - Cantar canções - Colocar no quadro de presenças - Colocar símbolo no quadro do tempo - Colocar símbolos das actividades no quadro das actividades - Lavar as mãos antes de cada refeição - Distribuir pacotes de leite e iogurte no lanche Actividades semanais: 2ªfeira - Educação Física 3ªfeira - Jardinagem 4ªfeira - Expressão Musical 5ªfeira - Natação e Culinária 6ªfeira - Educação Física - Actividades individuais orientadas - Actividades individuais orientadas	

No **anexo II** poderemos observar uma descrição mais exaustiva de cada uma das Unidades.

2.3– Procedimentos

Para analisar a realidade do dia a dia das três *Unidades Especializadas em Multideficiência*, objecto de estudo, utilizamos a observação.

Para isso, deslocámo-nos a cada escola onde funcionam as Unidades para falar com o Presidente do Conselho Executivo (nas escolas que são sede de Agrupamento) ou com o representante da escola para explicar os objectivos da nossa pesquisa e qual a colaboração pretendida. Falamos com todos os Docentes e Auxiliares das Unidades para explicar os objectivos da nossa investigação e como se desenrolaria o nosso trabalho.

Deslocámo-nos duas vezes a cada Unidade (das 9 horas às 15 horas) para observar o seu funcionamento e para fornecer aos docentes das Unidades as grelhas de caracterização da escola, da sala do regular e das salas das *Unidades Especializadas em Multideficiência*.

A caracterização inicial dos alunos, como já referimos, foi baseada nos dados existentes no processo de cada aluno e era composta pelo género, idade, diagnóstico, problemas de saúde associados, percurso escolar e número de anos de frequência na Unidade. Perante a caracterização global dos alunos, e dada a sua heterogeneidade, sentimos a necessidade de criar um instrumento que nos permitisse uma caracterização onde se pudesse estabelecer critérios semelhantes para todos os alunos

Deslocámo-nos, por isso, ainda mais duas vezes a cada Unidade (das 9 horas às 15 horas) para caracterizar os alunos e para monitorizar o preenchimento das grelhas de caracterização, feito em separado e na nossa presença, por cada docente e auxiliar com mais tempo de serviço na Unidade.

Após esta etapa passamos à observação directa nas Unidades. Para se proceder a essa observação foram treinadas duas observadoras, ambas Educadoras de Infância especializadas, em 3 sessões, de aproximadamente de 2 horas cada, no uso do sistema que seria utilizado nas UEM. O treino constou de visionamento de vídeos de Unidades e subsequente registo de comportamentos. Para determinarmos o grau de fidedignidade das observações efectuadas no final de cada sessão os registos eram comparados entre si. O índice de concordância inter-observadores, para os comportamentos observados, foi calculado através da seguinte fórmula:

Índice de Concordância = $(\text{n}^\circ \text{ de concordâncias} / \text{n}^\circ \text{ de concordâncias} + \text{n}^\circ \text{ de discordâncias}) \times 100$.

O número de concordâncias representava a quantidade de vezes em que havia registos idênticos e o número de discordâncias representava a quantidade de vezes que no mesmo período não era feito um registo idêntico. Os índices de acordo foram de 96% para o tempo na tarefa e 98% para as interações do professor com aluno e interações entre alunos.

Antes de dar início ao registo propriamente dito, deslocámo-nos mais uma vez a cada sala das Unidades com alguns propósitos:

- Aferir a operacionalidade do sistema de observação;
- Familiarizar os alunos com a nossa presença e com os instrumentos a utilizar;
- Avaliar o acordo entre as duas observadoras no uso do sistema de registos feitos em simultâneo;

O nosso trabalho implicou um grande dispêndio de tempo por parte das investigadoras antes de se iniciar o processo de observação nos contextos (72 horas para caracterizar os alunos e 18 horas para contactar com presidentes do Conselho Executivo, representantes de escola, docentes e auxiliares das Unidades).

A observação para recolha de dados, desenvolveu-se ao longo de três manhãs de aulas (das 9 às 12 horas) e foi planeado de forma que em cada manhã estivesse uma observadora. A observação tinha início quando todos os alunos se encontravam na sala o que originou algumas diferenças nos tempos de observação inter-unidades. Com efeito, devido a condicionalismos de transporte em nenhuma das Unidades as actividades eram iniciadas no mesmo horário.¹¹ Assim, na Unidade S cada aluno foi observado 1344 segundos, na Unidade L 1428 segundos e na Unidade M 1260 segundos.

As observadoras levavam consigo para as sessões folhas de registo e um Discman SONY, que lhes fornecia, através dos auscultadores e gravado em cd, dois tipos de sinais sonoros: um, mais grave, que indicava o início dos períodos de registo propriamente ditos e outro mais agudo, que anunciava o espaço de tempo em que deveriam olhar para os sujeitos.

Os sinais eram ininterruptamente emitidos de acordo com uma sequência fixa: 7 segundos após ter surgido o sinal acústico mais agudo aparecia o mais grave; passados 3 segundos voltava o sinal agudo. Assim, o tempo de registo encontrava-se sub-dividido

¹¹ Apesar das observadoras se encontrarem na Unidade e fazerem registos só foram considerados para o nosso estudo os registos feitos após a chegada de todos os alunos.

em ciclos de 10 segundos, onde havia um período de 7 segundos para observar e 3 segundos para anotar os comportamentos. Cada aluno era visto durante 12 ciclos consecutivos voltando a ser objecto de anotação após concluída a observação dos outros colegas. A ordem de observação dos alunos foi aleatoriamente estabelecida para cada sessão. Sob o ponto de vista metodológico, as estratégias usadas para coligir e avaliar a informação acerca do envolvimento nas tarefas da sala tomaram como base as técnicas de observação.

Para aferir se o aluno estava ou não envolvido na tarefa estabelecemos critérios que se referiam às manifestações externas do comportamento. Assim, fora da tarefa foi considerado quando o aluno estava envolvido numa tarefa que não tinha a aprovação do professor ou quando não olhava para a tarefa.

2.4–Instrumentos

Para obtermos um melhor conhecimento dos contextos onde as Unidades estão inseridas, assim como de cada Unidade, foram elaboradas grelhas para caracterização: **a)** da escola (**anexo III**); **b)** das salas do ensino regular (**anexo III**); **c)** das salas das Unidades (**anexo III**). Foi também criada uma grelha de caracterização do funcionamento das Unidades Especializadas em Multideficiência (**anexo IV**).

Foram, também desenvolvidas grelhas de caracterização dos alunos, tendo por base o conceito de avaliação alternativa. Assim, conforme afirmam Ysseldyke e Olsen (1999) a avaliação alternativa pode ter um variado leque de formatos, incluindo observações da execução do aluno, entrevistas estruturadas e “checklists”, registos das execuções dos alunos, execução de testes ou execução de tarefas específicas. Os registos mais informais da execução do aluno incluem informações fornecidas pelos pares, professores e familiares, reflectindo como o aluno usa uma competência importante numa situação específica.

2.4.1– Grelha de Avaliação dos Alunos

Perante a caracterização global dos alunos realizada pelos professores e, dada a sua heterogeneidade inter e intra unidades, sentimos a necessidade de criar um instrumento que nos permitisse avaliar comparativamente e diferenciar todos os alunos.

A partir de algumas grelhas existentes na literatura –*Index de Capacidades de Rune Simeonsson e Donald Bailey; Bailey Scales of Infant Development; Escala de Maturidade Social de Vineland; Escala de Comportamentos Adaptativos de Grossman; e a Developmental Assessment for Individuals with Severe Disabilities (DASH 2) de Mary Kay Dykes e Jane N. Erin*– procedemos à elaboração das grelhas de avaliação dos alunos pertencentes às Unidades. Os itens escolhidos são itens que nos permitem situar e diferenciar todos os alunos. A escolha dos itens para a grelha de caracterização, fundamentou-se, então, na conjugação dos itens das escalas referidas e, ainda, no conhecimento prévio que tínhamos de todos os alunos das Unidades e o conhecimento que os docentes de cada Unidade tinham de cada um dos alunos. Para aferir a operacionalidade do instrumento construído, testámo-lo com três alunos de uma outra Unidade.

Nessa grelha de caracterização de cada aluno, baseada na realização de tarefas nas diferentes áreas (sócio-emocional, actividades diárias, académica, sensório-motor e comunicação) foram estabelecidos níveis conforme Ysseldyke (1999) indica:

- **Nível 1:** O aluno não realiza nem evidencia nenhuma competência na realização da tarefa;
- **Nível 2:** O aluno realiza a tarefa mas há uma evidência mínima da competência;
- **Nível 3:** O aluno realiza a tarefa com competência razoável;
- **Nível 4:** O aluno realiza a tarefa com mestria e demonstra saber utilizá-la em vários contextos e ocasiões;

Após o preenchimento da grelha para cada aluno, nas diferentes UEM, analisamos os dados referentes ao desempenho de cada aluno nos itens observados e encontramos o nível de cada um nas diferentes áreas avaliadas.

Quadro 4 -Grelha de Caracterização dos Alunos

AREA SOCIO-EMOCIONAL		
1	Pega nos objectos	
2	Vocaliza quando recebe atenção directa	
3	Mostra agrado e interage quando brincam com ela	
4	Expressa duas ou mais emoções (ex: raiva, prazer)	
5	Imita acções dos outros	
6	Faz escolhas quando lhe são apresentadas opções	
7	Joga sozinho, pedindo ajuda para continuar o jogo	
8	Joga com par, cada um em actividades separadas	
9	Procura os outros para jogar ou interagir	
10	Pede ajuda quando precisa, nas tarefas propostas	
11	Interage cooperativamente com pares durante 5 minutos	
12	Escolhe os seus amigos e procura o outro para jogar ou interagir	
13	Faz troca de turnos, em grupo de 2 a 5 pessoas (pares e adultos) durante 20 minutos	
14	Concentra-se numa actividade durante 20 minutos	
15	Participa em exercícios de jogos competitivos	

AREA ACTIVIDADES DIÁRIAS		
A – ALIMENTAÇÃO		
1	Come independentemente	
2	Come independentemente, utilizando os talheres adequados	
3	Bebe pelo copo	
B – VESTUÁRIO		
1	Despe uma peça de roupa	
2	Veste uma peça de roupa	
3	Calça-se	
C – HIGIENE		
1	Verbaliza a necessidade de ir ao WC	
2	Posiciona-se no WC	
3	Puxa o autoclismo	
4	Lava as mãos e a cara	
5	Lavo os dentes	
6	Distingue entre o WC de Homens e Mulheres nas áreas públicas	

AREA ACADÉMICA		
1	A pedido, quando lhe apresentam dois objectos de diferentes formas indica o nomeado	
2	A pedido coloca objectos dentro, fora, de baixo	
3	Quando vê um livro ou revista aponta para objectos com interesse	
4	Põe juntas 7 peças de um puzzle	
5	Nomeia 3 cores	
6	Aponta partes principais do corpo	
7	Depois de ouvir uma história 3 vezes retem 5 factos importantes	
8	Quantifica agrupamentos	
9	Reconhece unidades de tempo	
10	Executa três ordens seguidas	
11	Escreve numeros até 3 sem modelo	
12	Diz o dia e o mês do aniversário	
13	Nomeia, por ordem, os dia da semana	
14	Descreve as condições climáticas usando dois descritores	
15	Escreve números até 19, sem modelo	
16	Conta oralmente até 30	
17	Diz o nome, telefone, morada e cidade	
18	Resolve um problema de adição até 10, com concretização	
19	Resolve um problema de subtracção até 10, com concretização	
20	Lê letras do alfabeto	
21	Reconhece palavras associadas à imagem	
22	Copia palavras	

AREA SENSORIO-MOTOR		
1	Olha para pessoas e objectos	
2	Antecipa uma actividade familiar pelas pistas sonoras	
3	Segue com os olhos um objecto ou pessoa	
4	Senta-se e levanta-se de um cadeira de tamanho apropriado	
5	Dá um pontapé a uma bola parada em frente ao seu pé	
6	Desce e sobe 2 ou 3 escadas pondo os dois pés no mesmo degrau	
7	Desce e sobe 2 ou 3 escadas alternando os pés	
8	Apanha a bola a uma distância de 5 passos, com os braços contra o peito	
9	Atira a bola a uma distância de 5 passos	
10	Manipula o rato do computador	
11	Vira duas ou três páginas ao mesmo tempo	
12	Por imitação, desenha linha vertical	
13	Junta imagens do mesmo objecto tiradas de diferentes ângulos	
14	Abre portas com movimento de rotação	
15	Imita o círculo	
16	Com lápis e papel desenha linhas verticais, horizontais e círculos	
17	Desenha figuras como casas, árvores, pessoas	
18	Quando é pedido para desenhara uma pessoa desenha a cabeça e outras partes reconhecíveis do corpo, como pernas, braços e pé	
19	Corta um círculo	
20	Copia o seu nome	
21	Pinta dentro dos limites	
22	Escreve de memória o seu primeiro nome	

AREA COMUNICAÇÃO		
1	Reage a estímulos auditivos	
2	Chora para chamar a atenção	
3	Sorri quando é tocado ou ouve a voz do adulto conhecido	
4	Produce sons	
5	Tenta repetir sequências de sons ouvidos (ba, ga)	
6	Pára brevemente a actividade quando se diz "não " ou se chama o seu nome	
7	Comunica necessidades ou vontades fazendo gestos e vocalizando	
8	Usa duas palavras em combinação	
9	Começa a fazer perguntas	
10	Usa espontaneamente e apropriadamente 20 palavras	
11	Nomeia 2 a 5 imagens de objectos comuns	
12	Usa 50 palavras no seu discurso espontâneo	
13	Usa espontaneamente "obrigado" "faz favor"	
14	Combina duas frases	
15	Mantém uma conversa com 3 turnos para cada par	
16	Usa verbos auxiliares na linguagem diária	
17	O padrão normal da linguagem inclui frases de 6 palavras	
18	Usa regularmente palavras correctas para se referir a acontecimentos futuros	
19	Faz numerosas questões começadas por Onde; Porquê; Quem e Como	
20	Repete o que aconteceu numa história lida por outro	
21	Usa "ontem" e "hoje" para descrever as suas próprias experiências	

2.4.1.1 – Avaliação e Caracterização dos Alunos

Então, tal como já referimos, os sujeitos foram caracterizados através de uma grelha que nos permitisse situar e diferenciar os alunos. Para essa caracterização foram atribuídos níveis referentes ao desempenho de cada aluno nos itens. Após a cotação dos itens, em todas as áreas e para cada aluno, para a obtenção de um resultado total utilizámos a seguinte fórmula:

$$R = N / T$$

Onde R significa o ratio, N a classificação e T, a classificação máxima susceptível de ser obtida: na Área Sócio-Emocional a classificação máxima é de 60 pontos; na Área Actividades Diárias a pontuação máxima é de 48 pontos; na Área Sensorio- Motor a pontuação máxima é de 88 pontos; na Área Académica a pontuação máxima é de 88 pontos; na Área Comunicação a pontuação máxima é de 84 pontos. Nos **quadros 5, 6 e 7** encontram-se descritos o ratio de cada aluno, das UEM, respectivamente *Unidade S*, *Unidade L* e *Unidade M*, por cada domínio bem como a sua idade, género, percurso escolar e diagnóstico constante no processo tal como se pode ver nos referidos quadros.

Quadro 5 – Ratio de cada aluno, em cada Área, na Unidade S

UEA S	ÁREA					Ratio médio	Nível	Idade	Género	Percurso Escolar (anos na Unidade)	Diagnóstico
	Sócio- Emocional A	Actividades Diárias B	Sensorio- Motor C	Académica D	Comunicação E						
S1	0,73	0,7	0,78	0,53	0,75	0,698	3	10	M	3	Deficiência Mental / Epilepsia
S2	0,7	0,79	0,69	0,43	0,7	0,662	3	11	M	4	Deficiência Mental / Epilepsia
S3	0,38	0,25	0,29	0,25	0,35	0,304	2	7	F	2	Deficiência Mental / Deficiência Motora
S4	0,81	0,95	0,86	0,61	0,71	0,788	4	13	F	8	Trissomia 21
S5	0,55	0,29	0,25	0,38	0,39	0,372	2	14	M	9	Deficiência Mental / Deficiência Motora
S6	0,28	0,25	0,26	0,25	0,29	0,266	1	7	F	3	Deficiência Mental / Deficiência Motora

Quadro 6 – Ratio de cada aluno, em cada Área, na Unidade L

UEA L	ÁREA					Ratio médio	Nível	Idade	Gênero	Percurso Escolar (anos na Unidade)	Diagnóstico
	Sócio- Emocional	Actividades Diárias	Sensorio- Motor	Acadêmica	Comunicação						
	A	B	C	D	E						
L1	0,7	0,33	0,45	0,34	0,41	0,446	2	15	F	9	Deficiência Mental / Motora
L2	0,66	0,33	0,38	0,34	0,41	0,424	2	13	M	5	Deficiência Mental / Motora
L3	0,5	0,54	0,5	0,33	0,47	0,468	3	11	F	5	Deficiência Mental
L4	0,81	0,43	0,47	0,51	0,71	0,586	3	9	F	4	Deficiência Mental / Motora
L5	0,43	0,41	0,46	0,27	0,39	0,392	2	8	M	3	Deficiência Mental / Autismo
L6	0,83	1	0,48	0,6	0,73	0,728	4	9	M	4	Deficiência Mental
L7	0,83	0,85	0,91	0,58	0,86	0,806	4	11	M	5	Deficiência Mental
L8	0,28	0,25	0,25	0,25	0,29	0,264	1	7	M	1	Deficiência Mental / Motora
L9	0,3	0,25	0,25	0,25	0,29	0,268	1	10	F	4	Deficiência Mental / Motora

Quadro 7 – Ratio de cada aluno, em cada Área, na Unidade M

UEA M	ÁREA					Ratio médio	Nível	Idade	Gênero	Percurso Escolar (anos na Unidade)	Diagnóstico
	Sócio- Emocional	Actividades Diárias	Sensorio- Motor	Acadêmica	Comunicação						
	A	B	C	D	E						
M1	0,68	0,95	0,77	0,52	0,53	0,69	4	13	F	6	Deficiência Mental / Motora
M2	1	1	0,96	0,82	0,91	0,938	4	17	F	7	Trissomia 21
M3	0,48	0,52	0,5	0,29	0,36	0,43	2	10	M	4	Deficiência Mental / Motora
M4	0,53	0,79	0,58	0,53	0,96	0,678	3	10	M	1	Deficiência Mental / Autismo
M5	0,78	0,54	0,53	0,46	0,5	0,562	3	11	F	6	Deficiência Mental / Motora
M6	0,35	0,25	0,29	0,25	0,33	0,294	1	14	M	8	Deficiência Mental / Motora
M7	0,28	0,25	0,27	0,25	0,29	0,268	1	11	F	6	Deficiência Mental / Motora
M8	0,96	1	0,98	0,89	1	0,966	4	13	F	3	Deficiência Mental
M9	0,3	0,25	0,26	0,25	0,29	0,27	1	7	M	1	Deficiência Mental / Motora

Após a elaboração do ratio de cada aluno para cada área, obtivemos o ratio médio individual que nos permitiu situar os participantes num nível de desempenho, utilizando o valor dos percentis como “*cut-off points*” (**quadro 8**). Assim, o **nível 1** compreendia os alunos situados até ao percentil 25, o **nível 2** até ao percentil 50, o **nível 3** entre o percentil 50 e o percentil 75 e o **nível 4** mais de 75 de percentil.

Quadro 8 - “*cut-off points*” para determinação dos níveis de desempenho

Statistic		
Ratio médio		
N	Valid	24
	Missing	0
	Percentiles	25
		50
		75
		,296500
		,457000
		,687000

NIVEL 1 – 0 a 0,2965
NIVEL 2 – 0,2966 a 0,4570
NIVEL 3 – 0,4571 a 0,6870
NIVEL 4 – mais de 0,6871

Quisemos saber se as Unidades diferiam de acordo com o nível de desempenho dos utentes. O teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (H de Kruskal-Wallis=.043;n.s) mostrou que as discrepâncias não eram estatisticamente significativas.

Após a avaliação e caracterização de cada aluno através dos procedimentos já referidos anteriormente, elaboramos um resumo das características consideradas para cada nível, que apresentamos no **quadro 9**.

Quadro 9 –Características dos alunos em cada nível de desempenho

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4
Alunos totalmente dependentes do adulto (na alimentação, locomoção, higiene e ocupação)	Alunos que podem apresentar dependência do adulto (na locomoção, higiene e alimentação)	Alunos que podem ou não apresentar dependência do adulto na locomoção e higiene	Alunos que apresentam autonomia na locomoção, higiene, alimentação e ocupação
Alunos com problemas graves de saúde associados	Alunos que podem realizar a marcha com ou sem apoio do adulto	Alunos que podem ou não apresentar descoordenação motora	Alunos que utilizam a comunicação oral
Alunos que se manifestam através de choro/ gritos/ sorriso/ riso/ emissão de alguns sons	Alunos que manifestam sensações de agrado e desagrado através de gestos, sons ou palavras isoladas	Alunos que utilizam a comunicação oral	Alunos que utilizam a comunicação oral em simultâneo com sistemas alternativos de comunicação
Alunos que apresentam problemas motores	Alunos que demonstram a sua vontade através de gestos, tocando o adulto ou baloiçando o corpo ou a cabeça	Alunos que utilizam a comunicação oral em simultâneo com sistemas alternativos de comunicação	Alunos que interagem espontaneamente com pares e adultos
Alunos que não mantêm o contacto ocular	Alunos que podem comunicar por gestos naturais, aos quais se convencionou um significado (por exemplo piscar os olhos como resposta a uma pergunta significa não)	Alunos que interagem espontaneamente com pares e adultos	Alunos que podem apresentar dificuldades na motricidade fina
Alunos que apresentam algumas reacções a estímulos tácteis, auditivos	Alunos que não utilizam a comunicação oral	Alunos que apresentam períodos de atenção curtos (dois a dez minutos)	Alunos que constroem frases simples
Alunos que não utilizam a comunicação oral	Alunos que podem comunicar por sistemas alternativos de comunicação	Alunos que podem apresentar dificuldades na motricidade fina	Alunos que conseguem contar partes ou o todo de histórias conhecidas
	Alunos que apresentam dificuldade, por iniciativa própria, em estabelecer relações com os adultos ou pares	Alunos que necessitam do incentivo do adulto para participar em actividades	Alunos que sabem a sequência dos dias da semana
	Alunos que compreendem ordens simples	Alunos que apresentam compreensão das regras estabelecidas	Alunos que relatam acontecimentos vividos
	Alunos com períodos de atenção muito curtos (alguns segundos, 1 ou 2 minutos)	Alunos que apresentam dificuldades ou não em cumprir regras	Alunos que mantêm diálogo com adulto ou par
	Alunos que, com ajuda física, conseguem manusear objectos (apresentam dificuldades na motricidade fina)	Alunos que respondem a questões simples que lhes são colocadas	Alunos que participam em jogos de cooperação ou competição
	Alunos que apresentam problemas na motricidade global	Alunos que constroem frases simples	Alunos que brincam ao faz-de-conta
	Alunos que necessitam do incentivo do adulto para participar em actividades	Alunos que reconhecem e nomeiam ou apontam imagens nomeadas	Alunos que fazem seriações
			Alunos que reconhecem o seu nome escrito
			Alunos que reconhecem palavras globalmente
			Alunos que associam a palavra à imagem
			Alunos que procuram letras para montar palavras
			Alunos que apresentam um discurso coerente com utilização de vocabulário adequado
			Alunos que realizam puzzles com mais de 20 peças
			Alunos que desenham a figura humana, casas, árvores, sol

2.4.2– Grelha da Taxonomia das Actividades das Unidades Especializadas utilizada para a recolha de dados

Como já o dissemos, no nosso estudo pretendemos analisar em que tarefas os alunos das UEM desenvolviam o seu trabalho diário e, após o registo das observações, delineamos um sistema de classificação com base no sistema “*The Code for Instructional Structure and Student Academic Response- Mainstream Version*” (MS-CISSAR) que reconhecia 5 segmentos:

- 1- Actividade Académica Funcional
- 2- Actividade de Expressão Artística
- 3- Actividade de Vida Diária
- 4- Actividade com Outro Docente- Educação Física e Educação Musical
- 5- Transição

Quadro 10 - Grelha da taxonomia das actividades adaptada de Greenwood, Carta, Kamps & Delquadri (1993)

1-Actividade Académica Funcional - AAF	<p>- Escrever: o aluno é observado a realizar tarefas académicas nos livros de fichas, nas fichas, ou outro instrumento de escrita, com papel e lápis ou no computador (colorir desenhos não é considerado).</p> <p>- Fazer jogos académicos: o aluno é observado envolvido em tarefas académicas, que incluem jogos de palavras, de imagens, de números. Quando o aluno é observado a executar ordens verbais, a participar em jogos de grupo em que tenham de cumprir regras, a reconhecer os nomes ou símbolos dos colegas e saudá-los, ouvir histórias, recontar histórias. As respostas do aluno podem ser verbais, de manipulação ou sociais.</p> <p>- Ler: o aluno é observado a ver material de leitura como um livro ou imagens e dizer alto o que está escrito.</p>
2- Actividade de Expressão Artística - AEA	<p>- Pintar: o aluno é observado a utilizar as mãos para pegar nos pincéis, com ou sem ajuda física, colocar tinta e fazer marca de tinta no papel ou outro suporte. Realizar a mesma tarefa só com as mãos.</p> <p>- Colar/Rasgar/Cortar com tesoura</p> <p>- Manipular os materiais e objectos: o aluno é observado a pegar ou tocar nos materiais ou objectos, com ou sem ajuda física</p> <p>- Modelar: o aluno é observado a pegar em materiais modeláveis e a exercer força sobre eles, com ou sem ajuda física</p>
3- Actividade de Vida Diária - AVD	- Comer/Beber/Vestir/ Despir/ Ir ao WC
4- Actividade com Outro Docente - OD	<p>- Educação Física</p> <p>- Expressão Musical</p>
5- Transição - TRANS	- O aluno é observado a mover-se para outro centro de actividades na sala, por sua vontade ou ordem do professor; quando selecciona novo material ou espera por uma pista para começar nova actividade; quando está envolvido a arrumar o material ou a ir buscar material para nova tarefa

2.4.3– Grelha das Categorias das Interações

A partir das observações anteriormente realizadas, nas vezes que nos deslocámos para caracterizar e avaliar os alunos, estabelecemos categorias de interação, para analisar as relações entre os diferentes intervenientes, criando um terceiro instrumento, uma grelha com as referidas interações.

Quadro 11 – Grelha de Categorias das Interações

Ajuda Física	O adulto orienta fisicamente o aluno; ajuda o aluno a envolver-se num comportamento (por exemplo, dar ajuda física para que o aluno dê uma resposta que implique a motricidade fina o aluno.
Instruções verbais	O adulto dá explicações de como executar a tarefa ou a actividade.
Perguntas	O aluno coloca questões quer ao adulto quer aos pares ou quando o adulto coloca questões aos alunos
Ajuda verbal na resposta	O adulto auxilia o aluno na resposta a uma pergunta
Ajuda verbal na pergunta	O adulto auxilia o aluno a completar a pergunta que o aluno está a tentar fazer
Admoestação	O adulto faz uma chamada de atenção ao comportamento do aluno
Elogio	O adulto expressa contentamento, apreciação ou satisfação com o trabalho, conduta ou execução do aluno
Conversa espontânea: com colega/com adulto	O aluno fala sobre as tarefas ou actividades com os pares ou adultos
Conversa inapropriada: com colega/com adulto	O aluno fala para outro par ou adulto, de algo não relacionado com a actividade. É considerado quando o aluno faz uma pergunta que não tem a ver com a actividade (por exemplo “o que é o almoço?”)
Resposta fechada	O aluno responde a uma pergunta que admite apenas uma resposta
Resposta aberta	O aluno responde a uma pergunta que admite ter várias respostas correctas
Instigar a atenção dos pares/adultos	O aluno olha, sorri ou aponta para os pares ou adultos
Troca de turnos	O aluno interage verbalmente, ou não, com o colega e espera uma resposta. Após a resposta volta a interagir e assim sucessivamente. A interação pode ser também dirigida ao adulto ou dirigida pelo adulto ao aluno
Toque físico	O aluno toca voluntariamente em alguém, é acariciado ou acaricia alguém

Foi, então, com estas duas grelhas que partimos para a observação e recolha de dados nas três UEM.

V CAPÍTULO

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1- APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

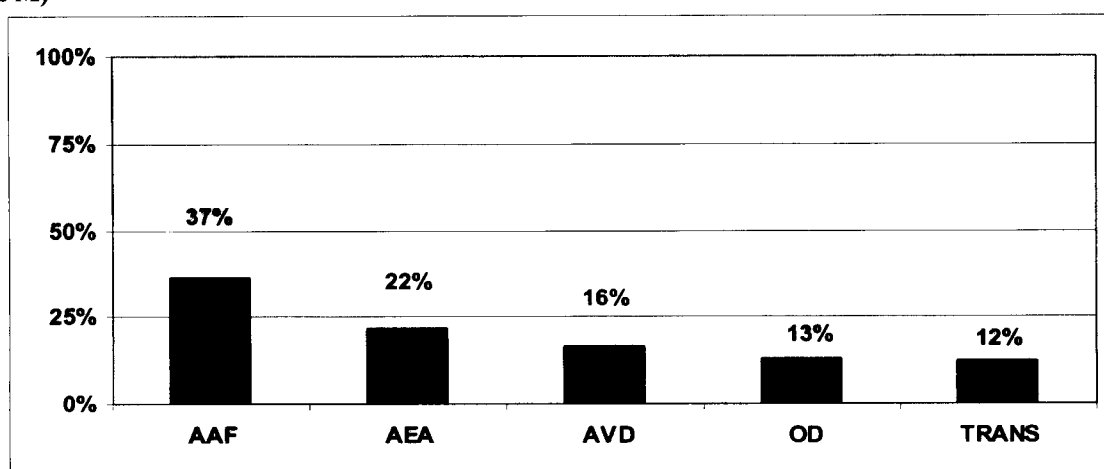
Como referimos na introdução à parte empírica do estudo, a nossa questão de investigação tem a ver com a qualidade de ensino que, em termos gerais, é oferecida aos alunos com Multideficiência. Associada à resposta a essa questão interessa-nos analisar como o docente influencia essa qualidade e de que modo o comportamento do professor é influenciado pelo desempenho dos alunos. Mais precisamente, a nossa hipótese postula que as interacções do professor aumentam com o nível de desempenho dos alunos. É, assim, fundamental, caracterizar os fenómenos que ocorrem nos cenários onde estão esses alunos.

Para responder a essas questões utilizou-se uma estrutura onde se analisaram as actividades –*Actividade Académica Funcional, Actividade de Expressão Artística, Actividades de Vida Diária, Actividades com Outro Docente (Expressão Musical e Educação Física)* e *Transição*– e o comportamento dos professores e auxiliares em função do nível de desempenho dos alunos. Para tornar mais compreensível os resultados seguiremos o seguinte padrão ao longo desta apresentação: primeiro uma análise, a que chamamos de “global” (conjunto das três Unidades), depois por Unidade e, aí por nível de desempenho do aluno. Relativamente às Actividades ordenamos, em função da percentagem média de tempo, o lugar que determinada actividade ocupa no conjunto das actividades nas três Unidades e em cada Unidade em particular.

1.1– Actividades

Como já o dissemos, interessou-nos saber como as UEM estruturam as actividades no seu dia a dia. Na **figura 1**, pode-se constatar que foi a *Actividade Académica Funcional* aquela que maior percentagem de tempo médio ocupou no global (37%), seguida pela *Actividade de Expressão Artística* (22%) e, em terceiro lugar, *Actividade de Vida Diária* (16%). A *Actividade Transição*, que por definição significa sem tarefa, ocupou 12% do tempo observado.

Figura 1– Percentagem de tempo médio das actividades ocorridas nos três cenários (Unidades S, L e M)

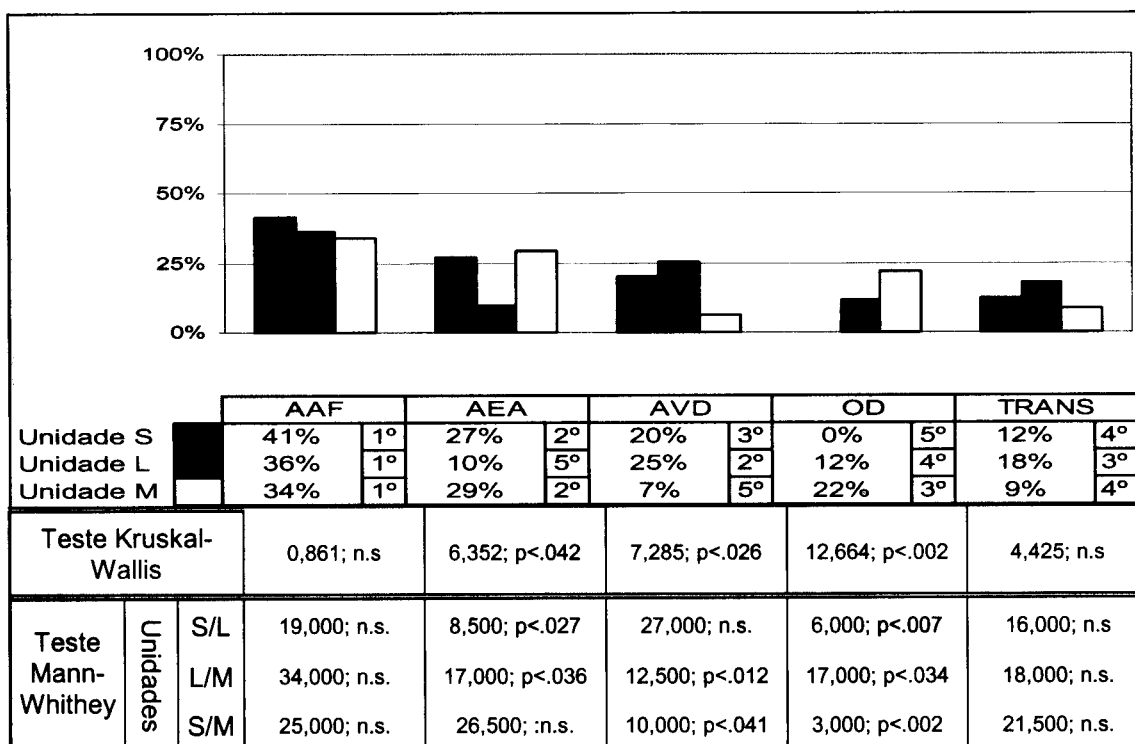


AAF - *Actividade Académica Funcional*
AEA - *Actividade de Expressão Artística*
AVD - *Actividades de Vida Diária*
OD - *Outro Docente (Expressão Musical e Educação Física)*
TRANS - *Transição*

Este resultado parece apontar para uma preferência por parte dos docentes em privilegiar as actividades onde a leitura, escrita e cálculo estão presentes. Por seu lado, seria expectável –tendo em conta que o encaminhamento destes alunos para uma UEM significa o reconhecimento da dificuldade em frequentar a sala de aula do ensino regular– que as actividades onde ocupassem mais tempo fossem *Actividades de Vida Diária*.

Face a estes resultados, tentamos compreender, qual o peso de cada UEM nesta percentagem de tempo médio global e, para isso, analisámos as actividades em função de cada UEM.

Figura 2– Percentagem média da incidência das actividades nos três cenários



Assim, na **figura 2**, é possível verificar que a *Actividade Académica Funcional* foi, em cada uma das UEM, aquela que mais percentagem de tempo ocupou os alunos (*Unidade S*, 41%; *Unidade L*, 36% e *Unidade M*, 34%). Para analisarmos a existência de diferenças entre as Unidades, nas diferentes actividades, utilizamos o teste de Kruskal-Wallis. Como se pode ver na mesma figura, não se registaram diferenças significativas no que diz respeito à *Actividade Académica Funcional* entre as 3 Unidades (H de Kruskal-Wallis=0.861; n.s) e nas *Transições* (H de Kruskal-Wallis=4.425; n.s). Quanto à *Actividade de Expressão Artística*, *Actividade de Vida Diária* e *Outro Docente* o teste de Kruskal-Wallis mostra-nos a existência de diferenças entre as Unidades (*AEA*, H de Kruskal-Wallis=6.352; p<.042; *AVD*, H de Kruskal-Wallis=7.285;p<.026; *OD*, H de Kruskal-Wallis=12.664;p<.002). Assim, a análise através do teste Mann-Whitney mostra-nos que esta diferença se fica a dever ao resultado da *Unidade L*. De facto, nesta Unidade a *Actividade de Expressão Artística* apenas ocupou 10% da percentagem média do tempo. As *Unidades S* e *M* não apresentaram diferença entre si colocando em segundo lugar esta actividade. Quanto à *Actividade de Vida Diária* foi a *Unidade M* aquela que menos tempo médio atribuiu a esta actividade. Assim, o teste Mann-Whitney diz-nos que na *Actividade de Expressão Artística* as

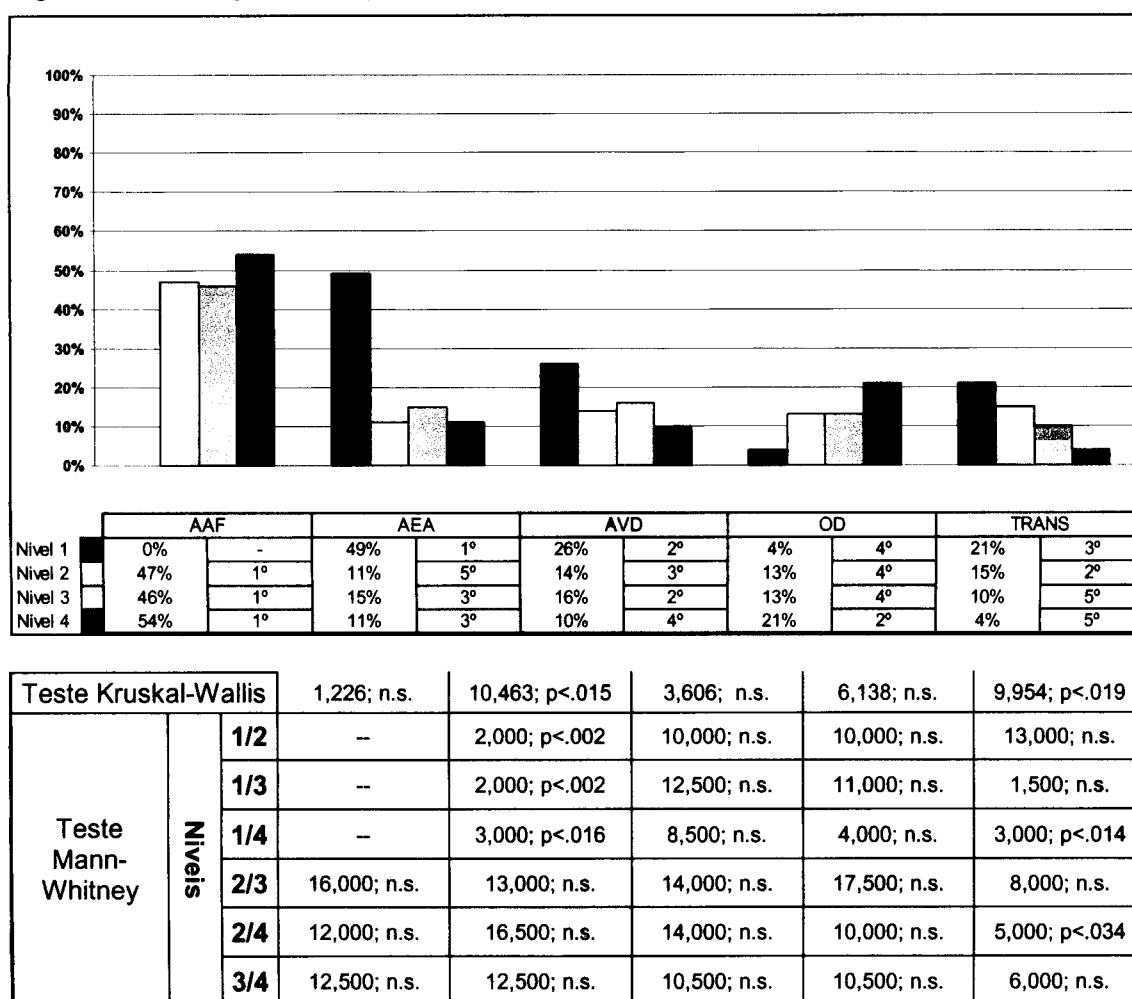
diferenças são nas *Unidades S e L* (U de Mann-Whitney=8.500;p<.027), *Unidades L e M* (U de Mann-Whitney=17.000; p<.036). Na *Actividade de Vida Diária* as diferenças nas Unidades são: *Unidades L e M* (U de Mann-Whitney=12.500;p<.012), nas *Unidades S e M* (U de Mann-Whitney=10.000;p<.041). Nas *Actividades com Outro Docente-Expressão Musical e Educação Física*- verificaram-se diferenças entre todas as Unidades (H de Kruskal-Wallis=12.664;p<.002). Utilizando o teste não paramétrico de Mann-Whitney encontramos diferenças entre as *Unidades S e L* (U de Mann-Whitney=6.000;p<.007) e *Unidades S e M* (U de Mann-Whitney=3.000;p<.002). Contudo tal diferença deve-se à não realização desta actividade na *Unidade S*.

Como conclusão, parece poder referir-se que as Unidades se diferenciam entre si no modo como valorizam em maior ou menor grau a *Actividade de Expressão Artística* e *Actividades de Vida Diária*. Apenas na *Actividade Académica Funcional* as três Unidades não se diferenciam parecendo essa ser uma actividade de “*consenso*”.

Face a estes resultados, quisemos saber até que ponto o nível de desempenho do aluno poderia afectar as actividades propostas, isto é, se a um maior grau de dependência dos alunos estaria associado um menor número de actividades funcionais e um maior número de actividades ligadas às expressões e actividades de vida diária.

Assim, na **figura 3**, podem ser observadas as distribuições da percentagem dos tempos médios nas actividades por nível de desempenho de cada aluno.

Figura 3– Percentagem do tempo médio nas Actividades em função do nível de desempenho



A primeira conclusão a tirar é a de que em nenhuma Unidade os alunos de **nível 1** foram observados em *Actividades Académicas Funcionais*. A explicação poderá ficar a dever-se ao facto de para estes alunos o currículo não contemplar este tipo de tarefas que por definição do **quadro 10** são: *Escrever* (o aluno é observado a realizar tarefas académicas nos livros de fichas, nas fichas, ou outro instrumento de escrita, com papel e lápis ou no computador); *Fazer Jogos Académicos* (o aluno é observado envolvido em tarefas académicas que incluem jogos de palavras, imagens ou números; quando o aluno é observado a executar ordens verbais, a participar em jogos de grupo em que tenham de reconhecer os nomes ou símbolos dos colegas e saudá-los, ouvir histórias e recontar histórias); *Ler* (o aluno é observado a ver material de leitura como um livro ou imagens e dizer alto o que está escrito). Quando analisada a significância das diferenças

encontradas entre os níveis dos alunos e, sem ter em conta a Unidade de pertença, podemos verificar que as diferenças significativas encontradas na *Actividade de Expressão Artística* se devem ao **nível 1**. De facto, estes alunos estiveram significativamente mais tempo nesta actividade do que os alunos pertencentes aos outros 3 níveis, como indicam os valores do teste de Mann-Whitney (**nível 1/2**: U de Mann-Whitney=2.000;p<.002; **nível 1/3**: U de Mann-Whitney=2.000;p<.002; **nível 1/4**: U de Mann-Whitney=3.000;p<.016). Podemos, pois, concluir que a *Actividade Académica Funcional* é substituída pela *Actividade de Expressão Artística* para os alunos de **nível 1**. Nas *Actividade de Vida Diária* e *Actividade com Outro Docente* não foram encontradas diferenças significativas (H de Kruskal-Wallis=3.606;n.s; H de Kruskal-Wallis=6.138;n.s). Na *Actividade Transição* são, basicamente, os alunos de **nível 4** que justificam as diferenças nas percentagens médias. A significância das diferenças encontradas no teste de Mann-Whitney apresentam os seguintes valores: **nível 1/4**: U de Mann-Whitney=3.000;p<.014; **nível 2/4**: U de Mann-Whitney=5.000;p<.034. Com efeito, estes alunos apenas foram observados 4% do tempo total em actividade de *Transição* o que indica poucas perdas de tempo de ensino. Os alunos do **nível 1** estiveram 21% em *Transição* (**nível 1/2**: U de Mann-Whitney=13.000;n.s; **nível 1/3**: U de Mann-Whitney=1.500;n.s) os alunos do **nível 2** estiveram 15% em *Transição* tendo apresentado unicamente diferenças significativas quando comparado com a percentagem do tempo médio dos alunos do **nível 4**, como referido anteriormente. Quanto aos alunos do **nível 3**, ainda que tenham estado 10% do tempo médio em *Transição*, não apresentaram diferenças significativas (**nível 3/1**: U de Mann-Whitney=1.500; n.s; **nível 3/2**: U de Mann-Whitney=8.000;n.s; **nível 3/4**: U de Mann-Whitney =6.000;n.s). Face a estes resultados podemos afirmar que a grande diferença encontrada nas propostas de actividades é entre o **nível 1** e entre os restantes três níveis. Parece, então, que as diferenças de desempenho entre os alunos dos **níveis 2, 3 e 4** não interferem no tipo de actividade proposto. Seguindo o mesmo esquema de análise, iremos agora, em cada Unidade, analisar a relação entre actividades e nível de desempenho. Pretendemos, portanto, avaliar as particularidades de cada Unidade face ao tipo de aluno que as constituem, mas, uma vez que não dispúnhamos de um número de participantes suficientes para recorrermos a modelos estatísticos inferenciais, limitamo-nos a efectuar uma análise descritiva das relações entre actividades e nível de desempenho em cada uma das três Unidades. Nas **figuras 4, 5 e 6** estão registado os valores para cada Unidade em função das actividades e nível de desempenho do aluno.

Figura 4– Percentagem do tempo médio, nas actividades, por nível de desempenho, na Unidade S

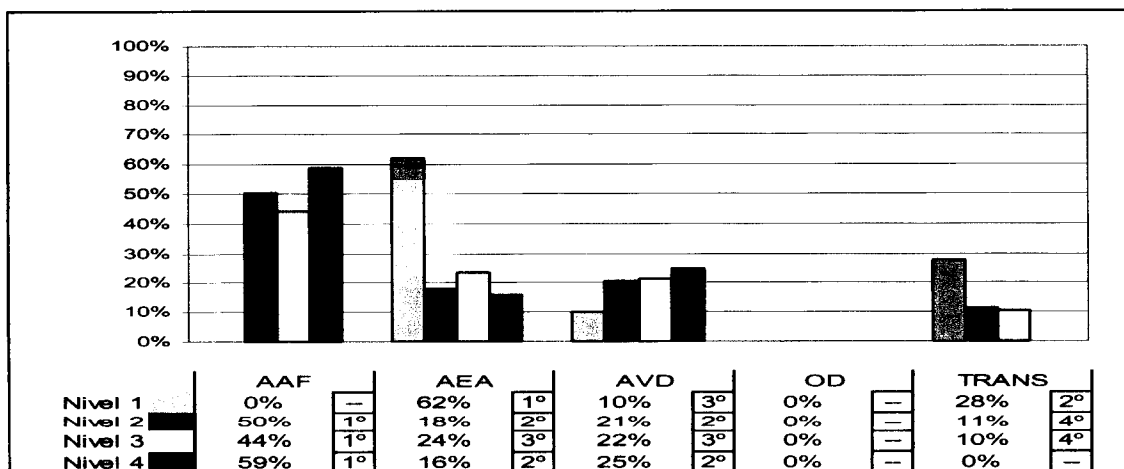


Figura 5– Percentagem do tempo médio, nas actividades, por nível de desempenho, na Unidade L

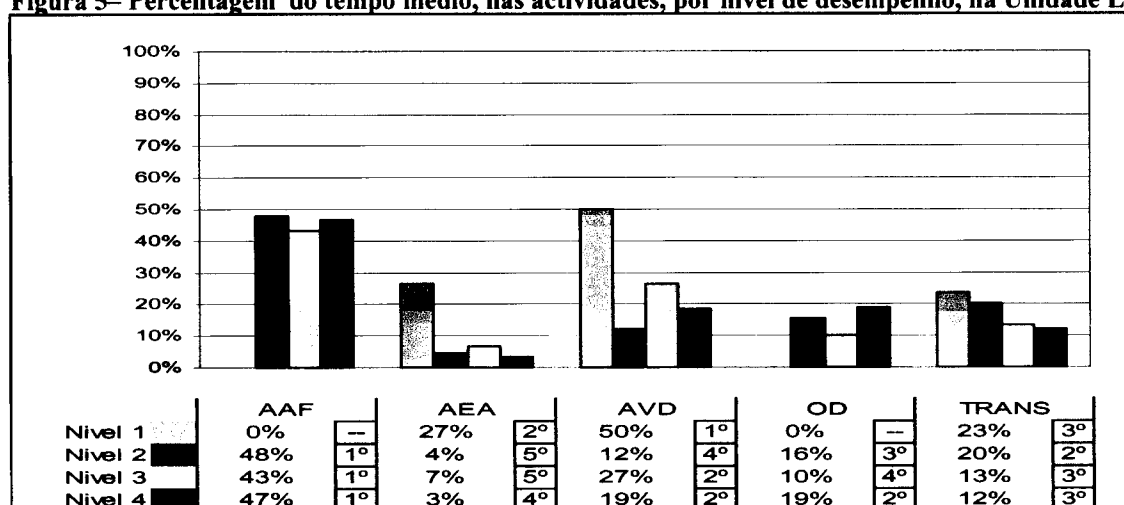
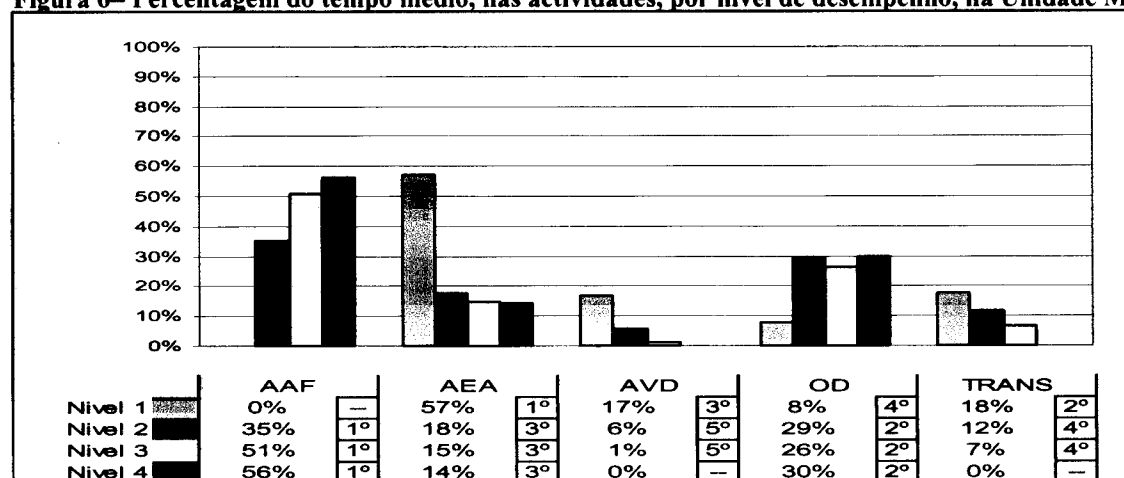


Figura 6– Percentagem do tempo médio, nas actividades, por nível de desempenho, na Unidade M



Da análise às figuras pode-se concluir que a tendência anteriormente registada parece manter-se quando considerada cada Unidade em particular.

Assim, e em jeito de síntese, poderemos referir que a nível desta análise as maiores considerações são:

- Os alunos do **nível 1** não foram nunca observados em *Actividade Académica Funcional*. Em contrapartida, na *Actividade de Expressão Artística* foram em duas das *Unidades (S e M)* observados em primeiro lugar e na *Unidade L* em segundo lugar. Por seu lado, seria expectável observar mais tempo estes alunos nas *Actividades de Vida Diária* (estiveram apenas 26%). Por último, pode também ser observado que, quanto mais dificuldades o aluno apresenta mais tempo tem de *Transição*.
- Os alunos de **nível 2, 3 e 4** passaram maior percentagem de tempo na *Actividade Académica Funcional*, significando, portanto, uma maior percentagem de tempo médio e de investimento por parte dos professores nesta actividade.

Assim, parece poder concluir-se que o nível de desempenho interfere com o tipo de actividades em que estão envolvidos os alunos quando se trata dos alunos do **nível 1**, deixando de ocorrer, na generalidade, quando se trata dos alunos dos **níveis 2, 3 e 4**. Contudo, este outro resultado não deixa de ser significativo, pois as diferenças de desempenho entre os alunos de **nível 2** e os alunos de **nível 4** são bastante acentuadas, o que poderia fazer prever a ocorrência de diferenças significativas nas actividades propostas aos alunos destes dois níveis.

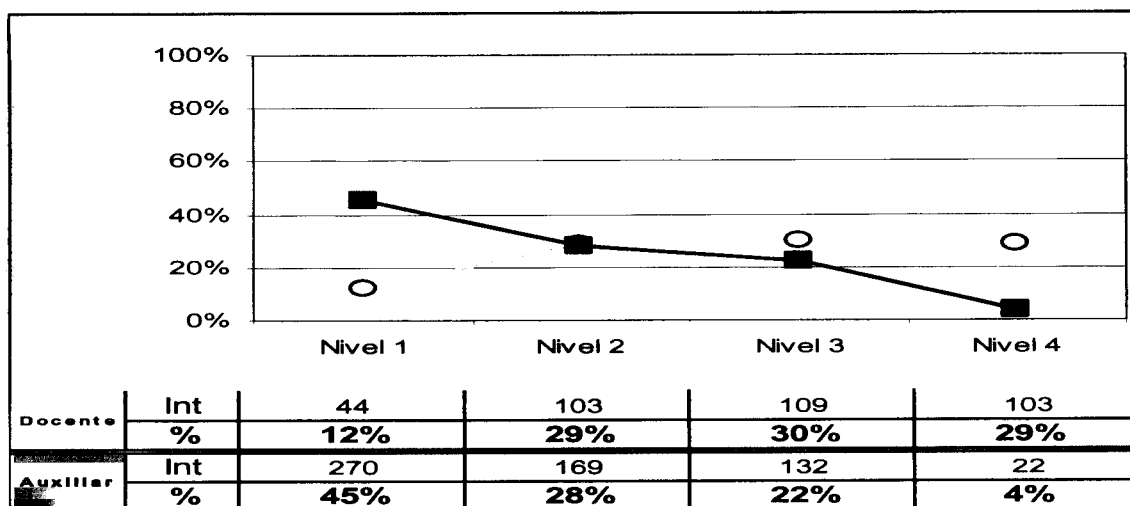
1.2– Aspectos Ligados aos Comportamentos dos Professores e Auxiliares

As Unidades, face ao tipo de aluno que as frequentam, têm vários profissionais a exercer funções: professores, auxiliares, tarefeiras e outros docentes. Assim, quando nos referimos ao professor estamos a considerar o docente de Educação Especial, a desempenhar funções educativas nas *Unidades Especializadas em Multideficiência*. Quando nos referimos a auxiliares falamos das Auxiliares de Acção Educativa (onde incluimos as tarefeiras) que trabalham nas Unidades de Apoio à Multideficiência e colaboram com o professor. Estas funcionárias não têm preparação específica para trabalharem com alunos com NEE pelo que, toda a preparação e treino são feitos pelo professor do Ensino Especial.

Neste estudo, porque a responsabilidade da organização e gestão do ensino pertence ao professor e ao auxiliar coadjuvá-lo nessa tarefa, consideramos que, na análise dos resultados, deveríamos estudar isoladamente os comportamentos dos professores e das auxiliares. Este estudo englobou 2 educadoras de infância especializadas, uma professora do 1º ciclo especializada, 7 auxiliares e 1 tarefeira.

Como já o dissemos, a nossa hipótese postula que o professor interage mais com os alunos de nível de desempenho mais elevado. A **figura 7** mostra-nos as interações totais que, ao longo das nossas 3 manhãs de observação por Unidade, os professores iniciaram com os alunos em função do seu nível de desempenho.

Figura 7– Percentagem média de interações dos docentes e auxiliares nas três Unidades, por níveis



Como se pode constatar, os professores, no total das 3 Unidades iniciaram 359 interações, sendo os alunos de **nível 1** (alunos totalmente dependentes do adulto com

problemas de saúde graves associados à deficiência) aqueles que menos interações receberam (44) e os alunos de **nível 2, 3 e 4** obtiveram idêntico número de interações por parte dos professores, não se diferenciando entre si (receberam respectivamente, 103, 109 e 103 interações). Assim, encontramos novamente, neste primeiro resultado uma tendência para a grande divisão entre os alunos de **nível 1** e os outros 3 níveis de desempenho. A nossa hipótese está parcialmente confirmada, pois os alunos de **nível 1** receberam significativamente menos interações que os seus colegas (apenas receberam 12% do total das interações dos professores). Por outro lado, os alunos dos outros 3 níveis não se diferenciaram em termos de quantidade das interações.

Analisando a mesma figura, podemos verificar que as auxiliares interagem mais com alunos que apresentam um nível de desempenho com muitas limitações como é o **nível 1** (alunos totalmente dependentes do adulto com problemas de saúde graves associados à deficiência).

Para analisar se as diferenças das interações dos docentes com os alunos dos diferentes níveis eram significativas usamos o teste de Mann-Whitney que nos mostra que os professores interagiram significativamente menos com os alunos do **nível 1** do que com os alunos dos outros 3 níveis (U de Mann-Whitney=2.500; $p<.027$).

Em relação às auxiliares utilizamos o teste de Kruskal-Wallis que nos mostra que houve diferenças significativas nas interações das auxiliares com os alunos dos diferentes níveis (H de Kruskal-Wallis=8.990; $p<.029$) e, analisando a **figura 7**, podemos verificar que o número de interações diminuiu com o aumento do nível de desempenho dos alunos.

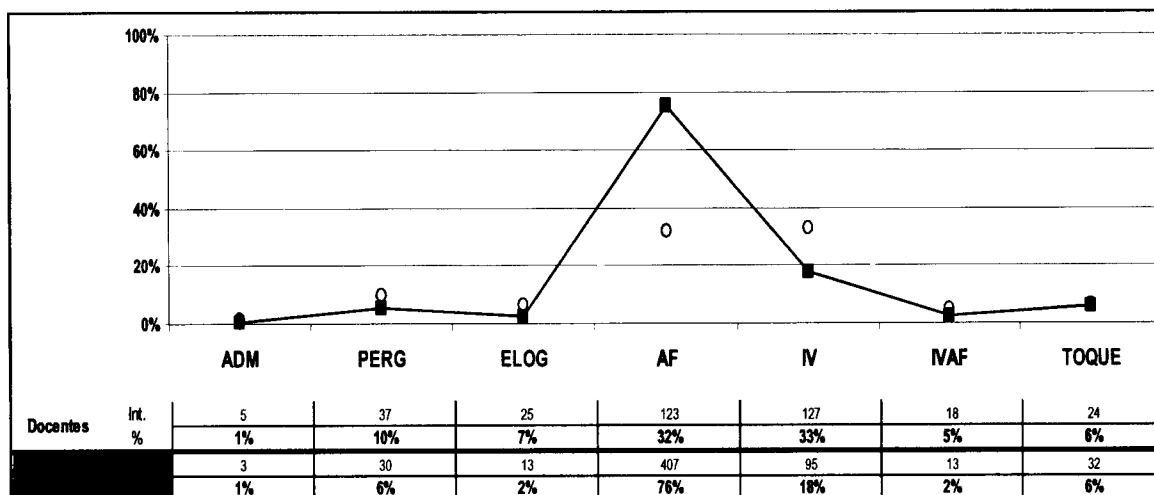
A literatura refere a importância de certos tipos de interação no desenvolvimento dos alunos. São o caso das *Perguntas, Elogios, Ajudas nas Perguntas e Respostas*, que, para além de permitir escolhas ao aluno, podem diminuir as limitações ao nível de informação de base que os alunos possuem, podem ajudar a expandir o vocabulário e são mais proactivas nas relações interpessoais dos alunos, quando o adulto cria oportunidades para o aluno comunicar e construir amizades (Beukelman & Mirenda, 1993). Tentamos, por isso, compreender quais as interações usadas no contacto diário dos professores e dos auxiliares com os alunos.

Da grelha de observação fazia parte uma grelha de análise do tipo de interação estabelecida pelo adulto (*Admoestações, Perguntas, Elogio, Ajuda Física, Instruções*

Verbais, Instruções Verbais com Ajuda Física, Toque, Ajuda Verbal na Resposta, Ajuda Verbal na Pergunta).

Assim, a **figura 8** mostra-nos a percentagem média das interações dos professores e das interações das auxiliares.

Figura 8— Percentagem média das interações dos docentes e auxiliares



Legenda:

ADM	Admoestações
PERG	Perguntas
ELOG	Elogio
AF	Ajuda Física
IV	Instruções Verbais
IVAF	Inst. Verbais e Ajuda Física
TOQUE	Toque

Como se pode verificar o tipo de interacção mais comum dos professores foi a *Ajuda Física e Instrução Verbal* respectivamente 32% e 33% do total das interações. As categorias *Perguntas e Elogios* representaram apenas 17% das interações iniciadas pelos docentes.

A análise das diferenças, tomando como base os resultados de cada aluno mostra que as interações variaram significativamente de acordo com o tipo de interacção nomeadamente nas *Perguntas, Elogio e Instruções Verbais*, (H de Kruskal-Wallis=9.695;p<.021; H de Kruskal-Wallis=9.537;p<.023; H de Kruskal-Wallis=7.875;p<.49). Tal facto deve-se às diferenças entre os alunos dos **níveis 1 e 2** nos *Elogios e Instruções Verbais* (U de Mann-Whitney=6.000;p<.042; U de Mann-Whitney=5.000;p<.033), aos alunos dos **níveis 1 e 3** nas *Perguntas* (U de Mann-Whitney=3.000;p<.007), aos alunos dos **níveis 1 e 4** nas *Perguntas, Elogio e Instruções Verbais* (U de Mann-Whitney=6.000;p<.022; U de Mann-Whitney=3.000;p<.011; U de

Mann-Whitney=1000;p<.006) e aos alunos dos **níveis 3 e 4** no *Elogio* (U de Mann-Whitney=5.000;p<.030).

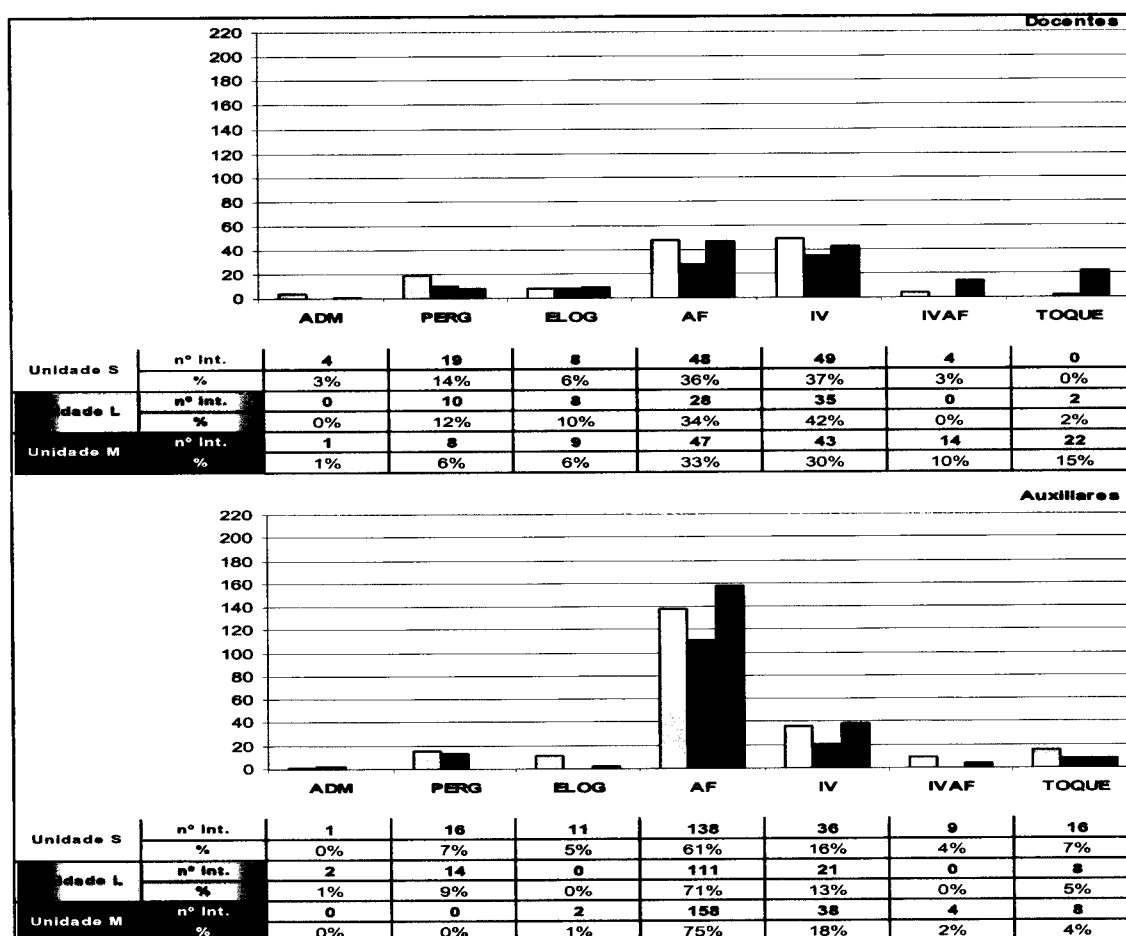
Fazendo uma análise do comportamento das auxiliares em relação aos alunos das três Unidades em estudo podemos verificar que o comportamento mais observado foi *Ajuda Física*, com 407 interações, correspondendo a 76% das interações. Das 593 interações possíveis foram também observadas 95 *Instruções Verbais* (18%). As categorias *Perguntas* e *Elogios* corresponderam a 8% das interações. A análise das diferenças, tomando como base os resultados de cada aluno, mostra que as interações variaram significativamente de acordo com o seu tipo, nomeadamente no *Elogio*; *Ajuda Física* e *Instruções Verbais* (H de Kruskal-Wallis=9.802;p<.020; H de Kruskal-Wallis=8.602;p<.035; H de Kruskal-Wallis=9.325;p<.025). Tal facto deve-se às diferenças significativas entre os alunos dos **níveis 1 e 3** nas *Instruções Verbais* (U de Mann-Whitney=5.000;p<.033), entre os alunos dos **níveis 2 e 4** na *Ajuda Física* (U de Mann-Whitney=3.500;p<.020) e entre os alunos dos **níveis 3 e 4** no *Elogio*, *Instruções Verbais* e *Ajuda Física* (U de Mann-Whitney=6.000;p<.021; U de Mann-Whitney=2.000;p<.009; U de Mann-Whitney=.500;p<.005).

Uma primeira conclusão a retirar desta análise é a de que os professores não privilegiam as *Perguntas* ou o *Elogio* no modo como se dirigem aos alunos. Também as *Admoestações* não entram no seu modo de relacionamento. São, então, as *Instruções Verbais* e *Ajudas Físicas* o modo mais comum de interagir com os alunos indiciando um tipo de interacção muito centrado na instrumentalização das tarefas, isto é, ou são *Ajudas Físicas*, ou são *Instruções Verbais* relacionadas com o desempenho de uma tarefa específica. Parece, assim, ficar pouco espaço para verbalizações um pouco mais elaboradas ou diálogos mais livres que desafiem cognitivamente os alunos. Da nossa grelha faziam também parte as categorias *Ajuda na Resposta* e *Ajuda na Pergunta* por parte do adulto, não se tendo verificado, ao longo das nossas observações, a ocorrência destas interações nos docentes e auxiliares.

Como já o dissemos as Unidades, não tendo uma regulamentação própria para o seu funcionamento estão muito dependentes da pessoa do professor. Por outro lado, também o tipo de alunos pode condicionar o modo de funcionamento dos professores. Reconhecendo a importância do professor no modo como organiza e dirige as tarefas, interessa-nos perceber se, realmente a figura do docente vai ter importância no modo interactivo ou se, pelo contrário, a Unidade, por si, leva a poucas verbalizações desta natureza (*Perguntas* e *Elogios*). Caso não se verifique diferenças entre os

comportamentos de interacção nos 3 professores pode mais facilmente supor-se que o contexto Unidade molde o tipo de interacção do professor. Assim, ao analisar Unidade a Unidade queremos ver até que ponto há variação neste padrão encontrado para o conjunto das 3 Unidades, isto é, se cada uma das Unidades contribui de igual modo para a tendência interactiva encontrada. Na **figura 9**, comparamos as 3 Unidades quanto ao tipo de interacção que os professores e os auxiliares de cada uma exibem, independentemente do nível de desempenho dos alunos.

Figura 9— Interacções dos professores e das auxiliares de cada Unidade

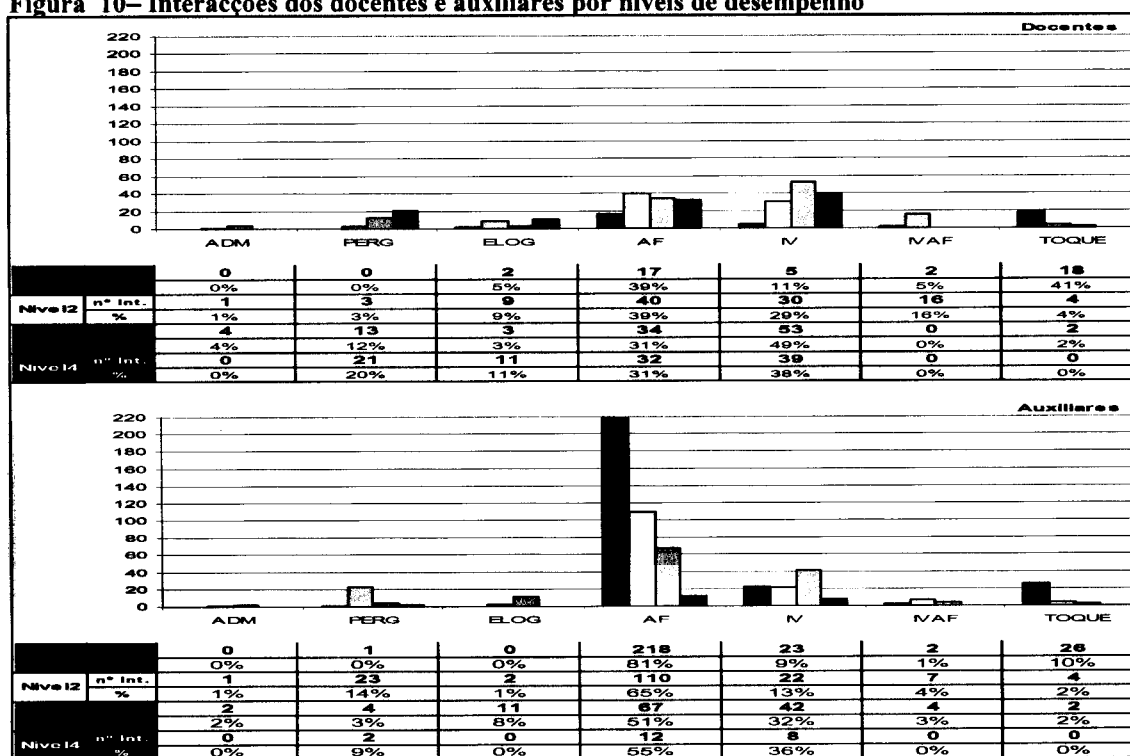


Como se pode constatar em todas elas as *Instruções Verbais* e *Ajuda Física* foram o tipo mais comum de interacções dos professores, nas 3 Unidades. Contudo, na *Unidade S* as *Perguntas* ainda representaram 14% do total das interacções, na *Unidade L* 12% enquanto na *Unidade M* apenas estiveram presentes 6% das vezes. Em relação aos *Elogios* na *Unidade L* estão presentes em 10% e nas *Unidade S* e *Unidade M* apenas 6%. Não podemos, no entanto, não deixar de focar a nossa atenção no número diminuto de interacções. Utilizando o teste de X^2 para as interacções dos docentes com os alunos

podemos verificar que o resultado obtido($X^2 = 52,136$; $p < .005$) confirma a hipótese de que o tipo das interações dos docentes depende das Unidades.

No que se refere às auxiliares, em todas as Unidades as *Instruções Verbais* e *Ajuda Física* foram também o tipo de interações mais comuns. Contudo, na *Unidade S* as *Perguntas* ainda representaram 7% do total, na *Unidade L* estiveram presentes 9%, enquanto na *Unidade M* não estiveram presentes. Quanto aos *Elogios* a sua existência foi mínima e representaram, na *Unidade S*, 5% das interações, na *Unidade M*, 1% das interações e não estiveram presentes na *Unidade L*. Utilizando o mesmo teste para as interações das auxiliares com os alunos podemos verificar que o resultado obtido ($X^2 = 45,869$; $p < .005$) confirma que o tipo das interações das auxiliares depende das Unidades. Conforme os resultados obtidos na análise das interações dos professores e auxiliares de cada Unidade em que *Instruções Verbais* e *Ajuda Física* foram as interações mais frequentes e sabendo que quanto mais dependentes os alunos são mais será de esperar *Ajuda Física*, quisemos agora ver, no total das 3 Unidades como são distribuídos os tipos de interação por nível de desempenho

Figura 10— Interações dos docentes e auxiliares por níveis de desempenho



Assim, a **figura 10** diz-nos que das 44 interações possíveis dos professores com os alunos de **nível 1**, 35 foram não verbais, isto é, envolveram contacto físico distribuído por *Toque* (18 interações) e *Ajuda Física* (17 interações).

Outro dado interessante a salientar face a este resultado é, o facto do tipo de verbalizações (9) ser de carácter instrucional: *Instruções Verbais* (7) e *Elogio* (2), não tendo recebido nenhuma *Pergunta*.

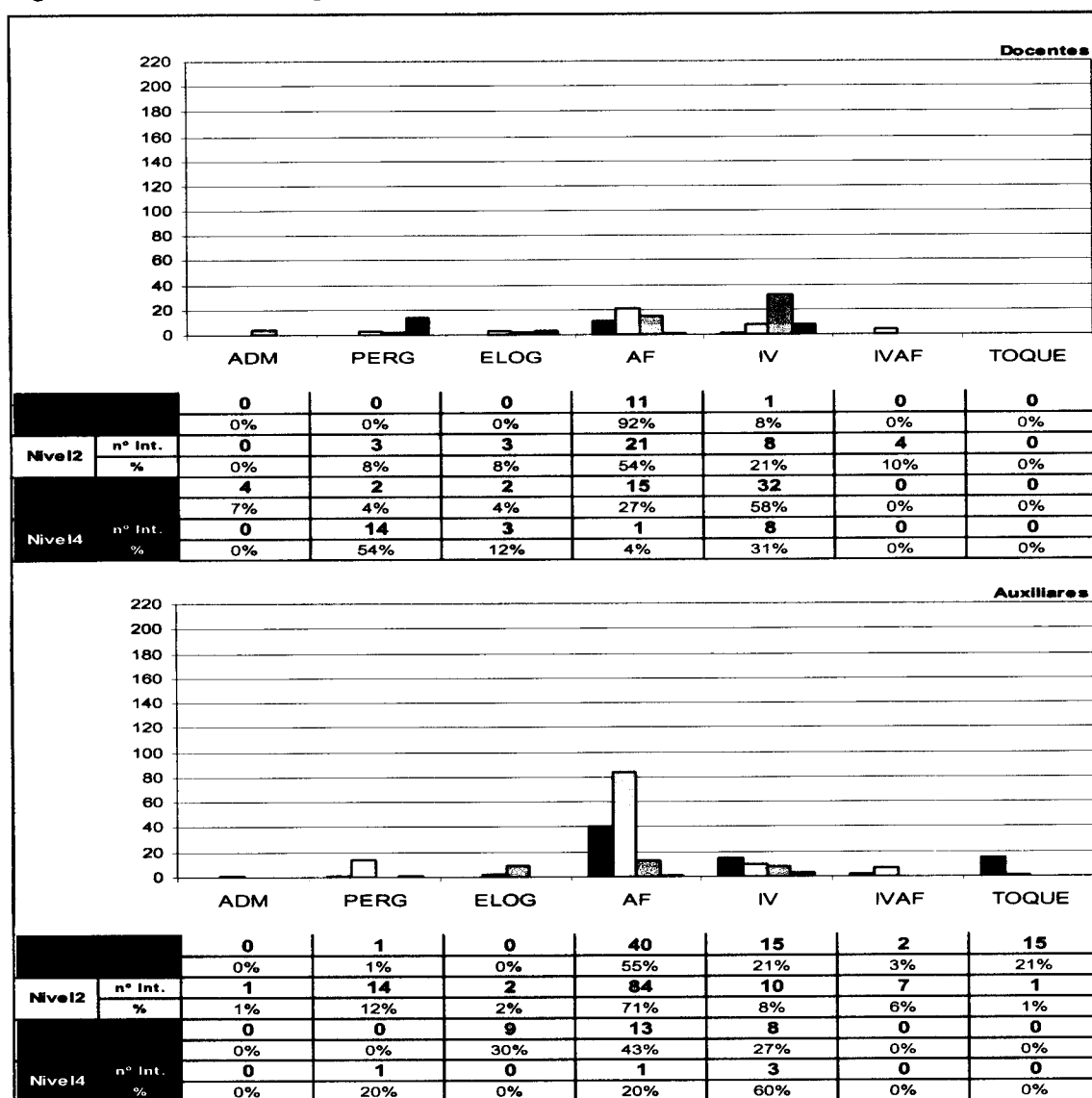
Os alunos de **nível 4** receberam 20% das interacções sob a forma de *Perguntas* (21), mas as interacções mais frequentes, neste nível, foram também a *Ajuda Física* (31%, com 32 interacções) e *Instruções Verbais* (38%, com 39 interacções).

Analisando a mesma figura podemos referir que das 270 interacções possíveis das auxiliares em relação aos alunos de **nível 1**, 244 foram não verbais, isto é, envolveram contacto físico por *Ajuda Física* (218 interacções) e *Toque* (26 interacções). Tiveram também 23 *Instruções Verbais* e, se analisarmos tal situação em simultâneo com a quantidade de *Elogios* e *Perguntas*, podemos verificar que, com estes alunos, não se verificaram essas interacções o que parece indiciar um tipo de interacção muito centrada em tarefas específicas. Em relação aos outros níveis podemos referir que o comportamento mais usado foi *Ajuda Física*, seguido de *Instruções Verbais*. Se compararmos as *Instruções Verbais* com as outras categorias de interacção verbais (*Elogio*, *Perguntas* e *Admoestações*) podemos verificar que, com estes alunos, as auxiliares utilizaram essas categorias o que parece indiciar um tipo de interacção onde, para além de ser centrada em tarefas específicas é dada a hipótese de escolha.

Tentamos compreender agora qual o peso de cada Unidade nesta percentagem global analisando as interacções em função do nível de desempenho e do técnico.

Quando descemos à análise na Unidade, conforme se pode observar na **figura 11** verificamos que para a *Unidade S* o modo preferencial de interacção dos professores foi *Ajuda Física* para os alunos de **nível 1** e **nível 2** e *Instruções Verbais* para os alunos de **nível 3** e de **nível 4**. Nesta Unidade os alunos de **nível 4** receberam 54% de *Perguntas*, ou seja, mais de metade de interacções estabelecida pelos professores com estes alunos.

Figura 11– Interacções dos professores e auxiliares, por nível de desempenho, na Unidade S

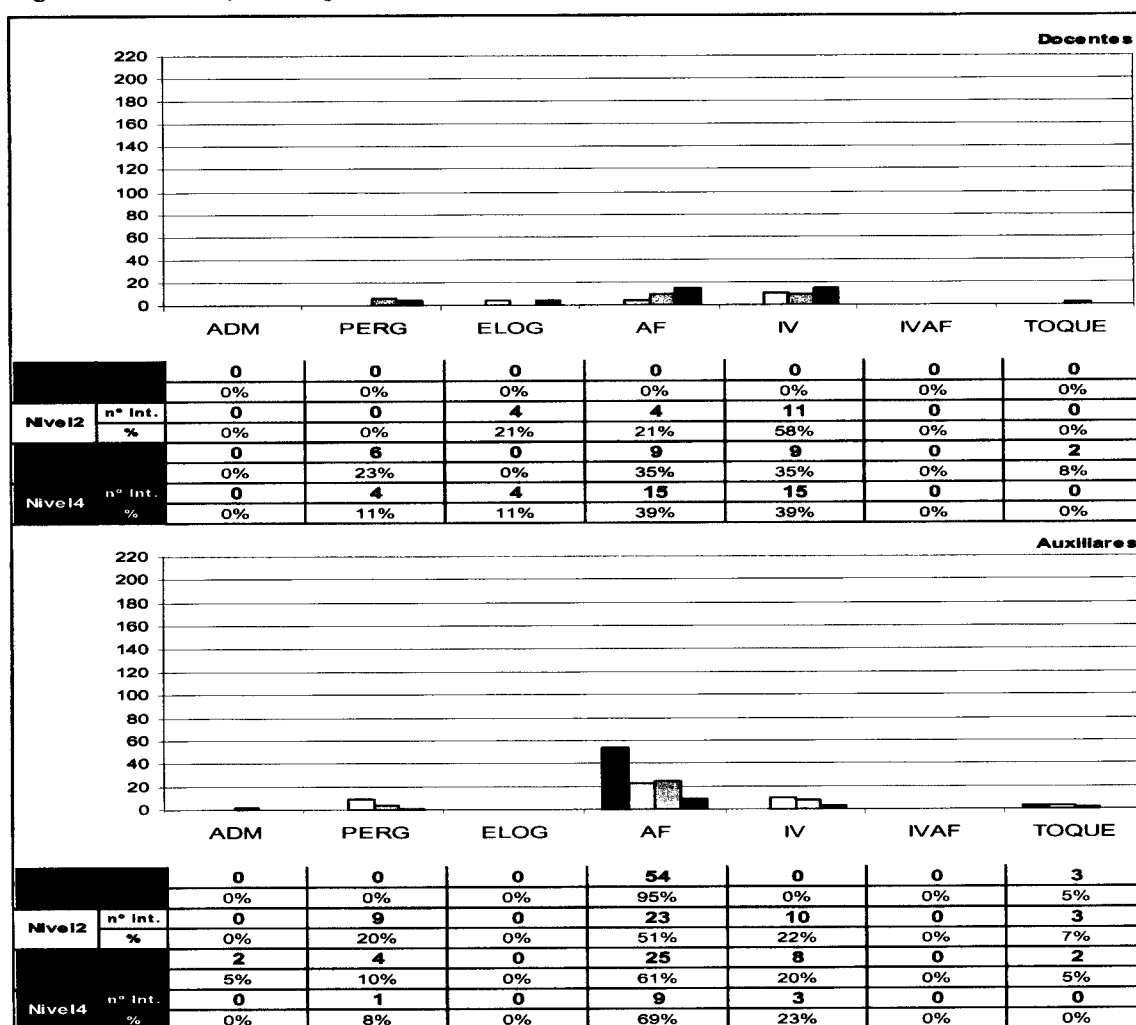


Na mesma figura foi possível verificar que o relacionamento das auxiliares com os alunos do **nível 1** implica *Ajuda Física* e *Instruções Verbais* seguido de *Toque*. Relativamente aos alunos de **nível 2** o comportamento das auxiliares que apresentou maior percentagem foi *Ajuda Física*, tendo, no entanto, interagido com os alunos através de todas as categorias de interacção. Relativamente aos alunos de **nível 3** o

comportamento das auxiliares que apresentou maior percentagem foi *Ajuda Física*, seguido de *Elogio* sendo o último comportamento *Instruções Verbais*. O relacionamento das auxiliares com os alunos do **nível 4** é predominantemente através de *Instruções Verbais*, usando também *Perguntas* com a mesma importância da *Ajuda Física*.

Conforme se pode averiguar na **figura 12** e para a *Unidade L* o modo preferencial de interacção dos professores foi *Instruções Verbais*, com 35 interacções. Para os alunos de **nível 2** a interacção mais usada foi *Instrução Verbal*, tendo sido, também, utilizadas as interacções *Ajuda Física* (4) e *Elogio* (4). Relativamente aos alunos de **nível 3** e **nível 4** os comportamentos preferenciais do professor foram *Instruções Verbais* e *Ajuda Física*.

Figura 12– Interacções dos professores e auxiliares, por nível de desempenho, na Unidade L

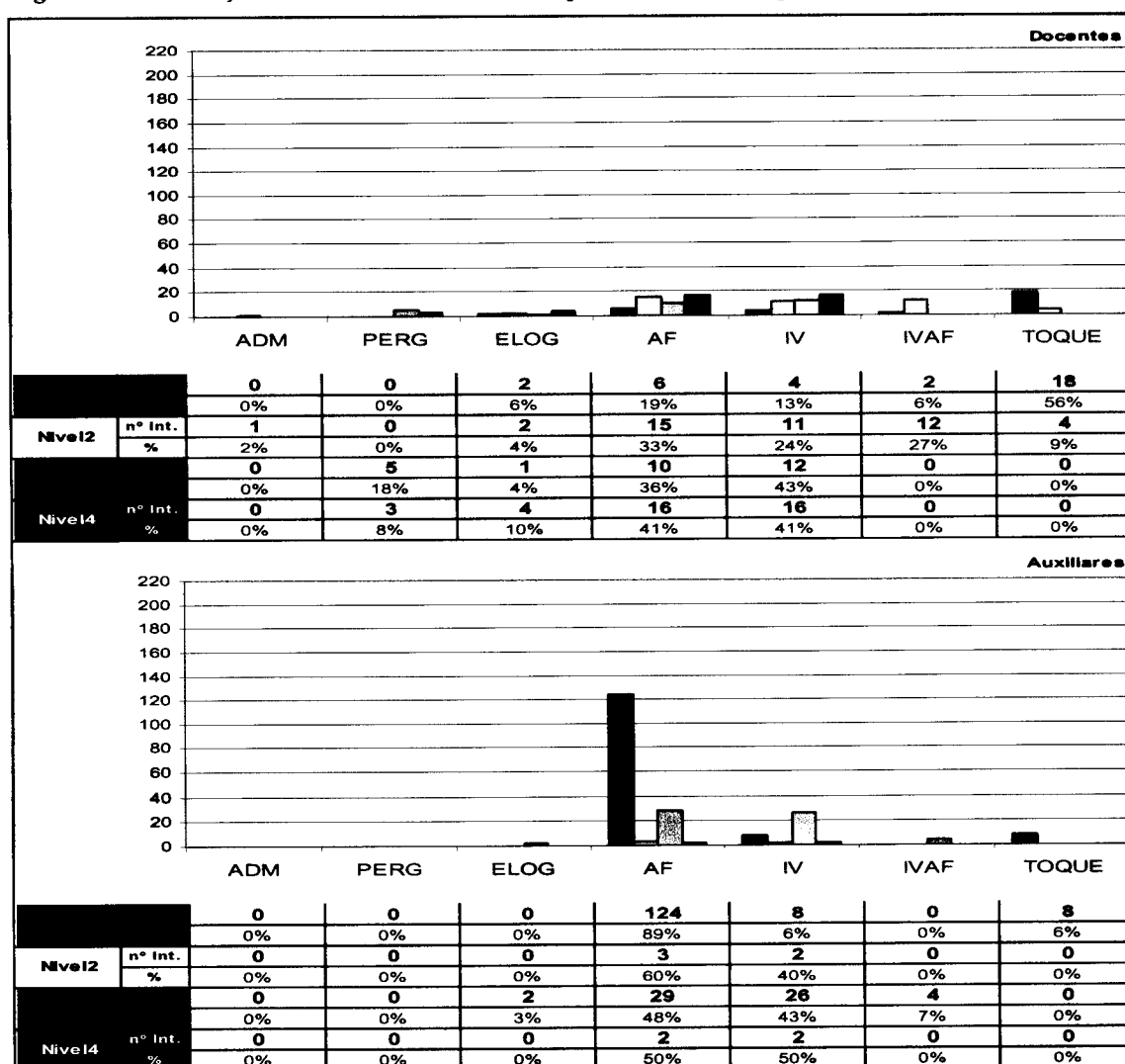


Analisando a mesma figura, podemos verificar que o relacionamento das auxiliares, com os alunos de todos os níveis foi predominantemente *Ajuda Física*,

seguido de *Toque*. Relativamente aos alunos dos **níveis 2, 3 e 4** as auxiliares utilizaram também verbalizações, distribuídas por *Instruções Verbais* e *Perguntas*.

Analisando a **figura 13**, para a *Unidade M* o modo preferencial de interacção do professor foi *Ajuda Física*. Das 32 interacções possíveis do professor, com os alunos do **nível 1**, 18 foram *Toque*. Relativamente aos alunos de **nível 2** o professor utilizou interacções que implicaram contacto físico e verbalizações *Ajuda Física*, *Instruções Verbais* em simultâneo com *Ajuda Física*, *Instruções Verbais*, *Toque* e *Elogio*. Relativamente aos alunos de **nível 3** e **nível 4** o professor utilizou *Instruções Verbais*, *Ajuda Física*, *Perguntas* e *Elogio*.

Figura 13– Interações dos docentes e auxiliares, por nível de desempenho, na Unidade M

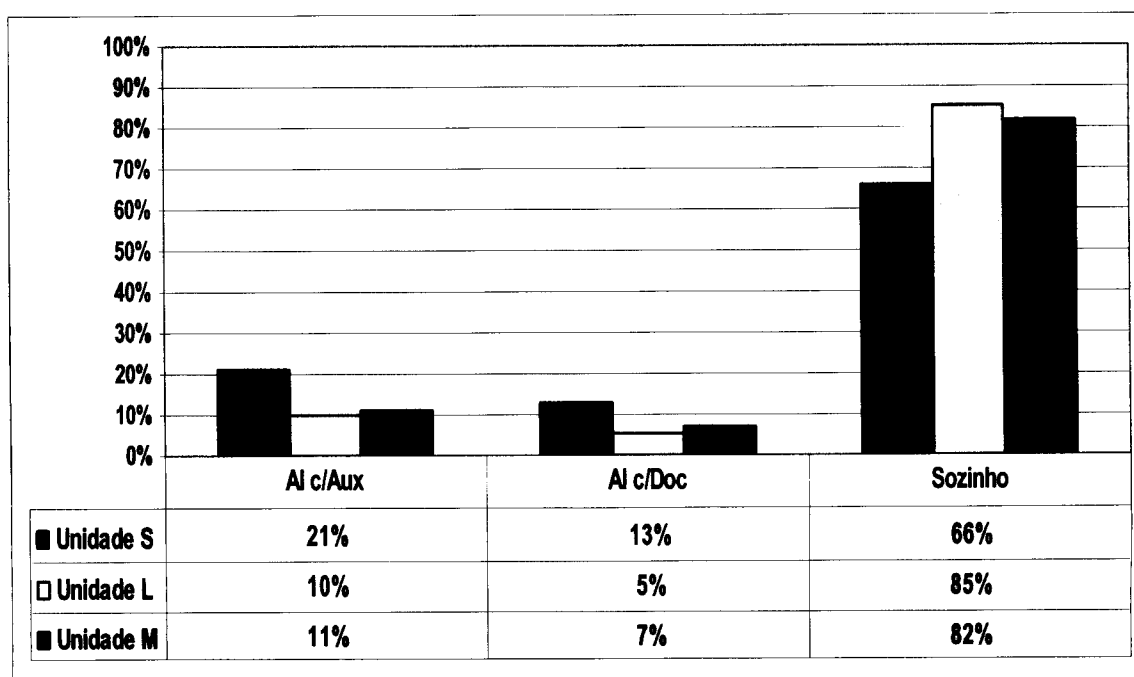


Analizando a mesma figura, podemos verificar que o relacionamento das auxiliares com os alunos dos diferentes níveis implicou, predominantemente, a *Ajuda Física*, seguido de *Instruções Verbais*.

Sendo as Unidades um cenário onde, por excelência, acontece um ensino individualizado com monitorização de um adulto, quisemos saber qual o tempo que os alunos estiveram acompanhados quer com os professores quer com as auxiliares e o tempo que estiveram sozinhos.

Assim, como se pode ver na **figura 14** sempre que os adultos estiveram com os alunos interagiram, mas estiveram poucas vezes com eles. Do total do tempo observado verificamos que 66% do tempo médio os alunos estiveram sozinhos na *Unidade S*, 85% na *Unidade L* e 82% na *Unidade M*.

Figura 14 – Percentagem do tempo médio, dos alunos com adultos e sozinhos, nas 3 Unidades

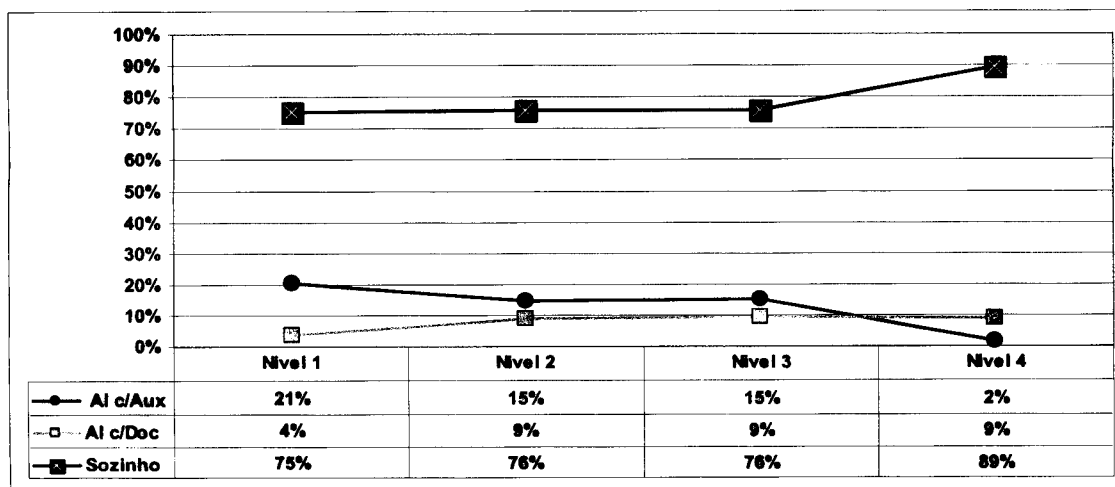


Legenda:

AI c/Aux	Aluno com Auxiliar
AI c/Doc	Aluno com Docente
Sozinho	Aluno Sozinho

Como dissemos, os alunos quando estão com o adulto este pode ser o professor ou a auxiliar. Assim, uma das questões a colocar prende-se com saber se a percentagem média do tempo dispendido com o aluno está relacionada com o seu nível de desempenho.

Figura 15– Percentagem do tempo médio com adultos, por nível de desempenho, nas 3 Unidades



Assim, na **figura 15** podemos visualizar o tempo que os professores e as auxiliares dispenderam para cada aluno em função do seu nível.

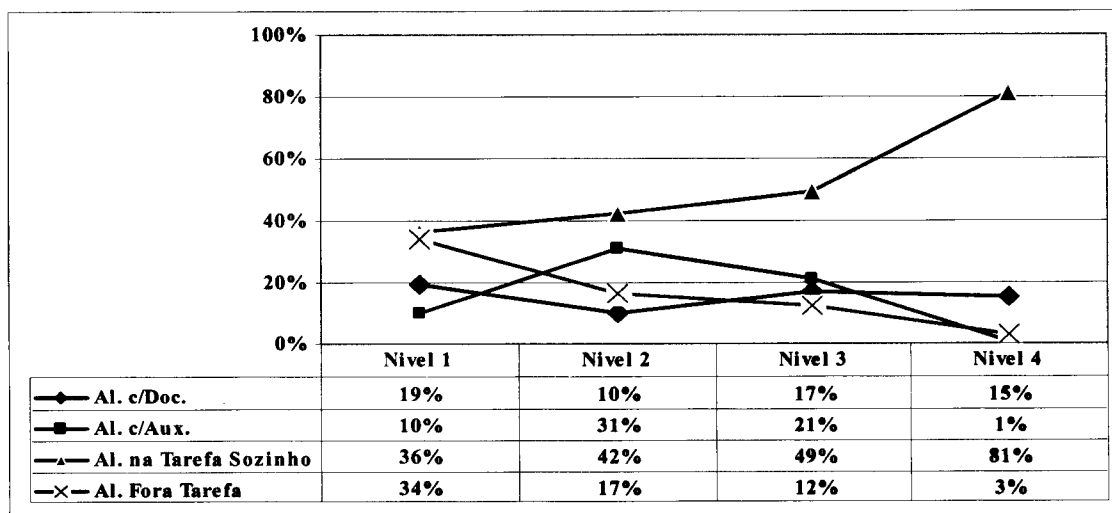
Em relação ao professor verificamos que de uma maneira geral os alunos dos 4 níveis estão pouco tempo com o docente (tempo ainda menor quando se trata de alunos do **nível 1**). Realizando uma correlação não paramétrica entre a percentagem de tempo do aluno com docente e o nível de desempenho, utilizando o teste de Spearman podemos verificar que não existe relação significativa entre a percentagem de tempo do aluno com o professor e o nível de desempenho (Rho de Spearman=.382;n.s). Com a auxiliar os alunos do **nível 1** são os que estão mais tempo (19%), quase não se verificando tempo das auxiliares com os alunos do **nível 4** (2%). Em relação ao tempo do aluno com a auxiliar podemos verificar que existe uma correlação significativa (Rho de Spearman=-.461;p<.023) o que significa que quanto maior o nível de desempenho dos alunos menor é a interacção das auxiliares. Estes resultados não deixam de ser surpreendentes pois os alunos, independentemente do seu grau de desempenho, estiveram 2/3 do tempo sozinhos. Por outro lado, do tempo que estavam com um adulto em interacção os auxiliares estiveram mais tempo presentes com os **níveis 1, 2 e 3** do que os professores. Esta situação só é invertida com os alunos do **nível 4** em que os docentes estão mais tempo presentes em interacção. Em relação à percentagem de

tempo sozinho e o nível de desempenho dos alunos podemos verificar que não existe uma correlação significativa (Rho de Spearman=.348;n.s).

Uma das nossas medidas foi o tempo na tarefa. Carroll em 1963, equaciona a importância do *tempo* nas actividades de ensino e de aprendizagem. O *grau de aprendizagem* passa a ser definido como uma função *entre o tempo realmente gasto para aprender e o tempo necessário para aprender*. Para Ferreira (1991) a operacionalização desta premissa teve a vantagem de passar a "*Perspectivar a aprendizagem na escola como uma realidade cujos contornos se definem a partir da articulação interactiva entre as condições impostas pelo docente e o comportamento do discente*" (p.30). Na medida em que, como já o dissemos, mais de de 2/3 do tempo os alunos estiveram sem monitorização directa de um adulto interessou-nos saber qual a relação entre o tempo na tarefa e o facto de se encontrar sozinho ou com um adulto, professor ou auxiliar.

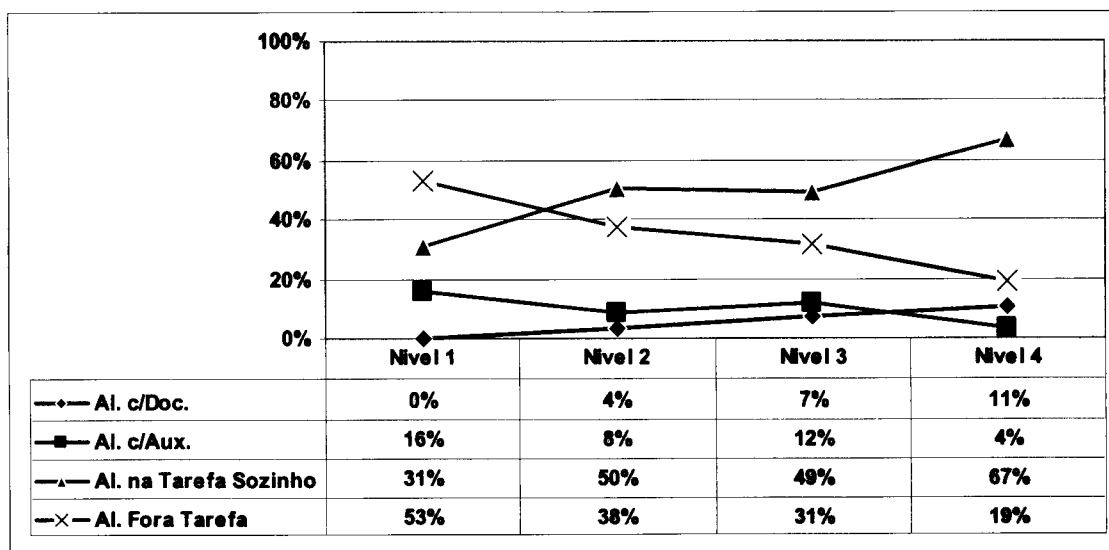
Na verdade, a literatura diz-nos, igualmente, que estes alunos necessitam de um ensino individualizado com monitorização constante, isto é, com um adulto a interagir. Essa é, aliás, uma das razões evocadas para estes alunos não frequentarem a sala de aula do ensino regular, ou seja, a impossibilidade de lhe prestarem a atenção e o tempo necessários. Utilizando o tempo na tarefa analisamos qual a situação em que os alunos estiveram mais tempo na tarefa nas diferentes Unidades. Na *Unidade S* (figura 16) os alunos estiveram mais tempo na tarefa sozinhos, aumentando o tempo do aluno sozinho na tarefa numa relação directa com o nível de desempenho.

Figura 16— Percentagem do tempo médio dos alunos, na tarefa, com adultos e sozinhos, na Unidade S



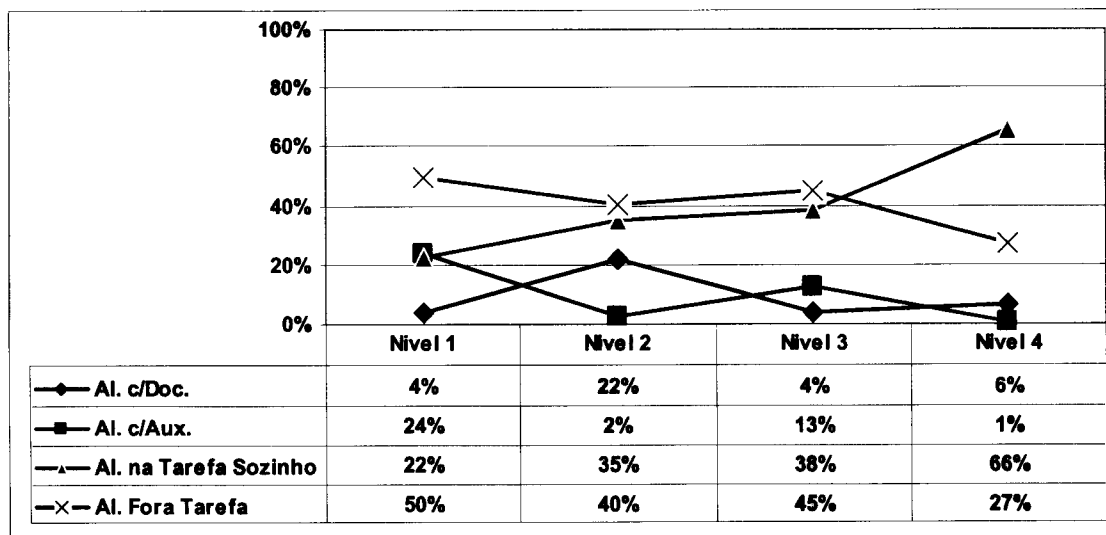
Na *Unidade L* (figura 17) os alunos estiveram mais tempo na tarefa sozinhos, tendo aumentado o tempo na tarefa directamente relacionado com o aumento do nível de desempenho com excepção dos alunos do **nível 3** que estiveram menos tempo sozinhos na tarefa do que os alunos do **nível 2**.

Figura 17– Percentagem do tempo médio dos alunos, na tarefa, com adultos e sozinhos, na Unidade L



Na *Unidade M* (figura 18) os alunos estiveram mais tempo na tarefa sozinhos, com excepção dos alunos do **nível 1** que estiveram mais tempo na tarefa com a auxiliar. Também nesta Unidade o tempo que os alunos se mantiveram sozinhos na tarefa aumentou numa relação directa com o nível de desempenho.

Figura 18– Percentagem do tempo médio dos alunos com adultos e sozinhos, na Unidade M

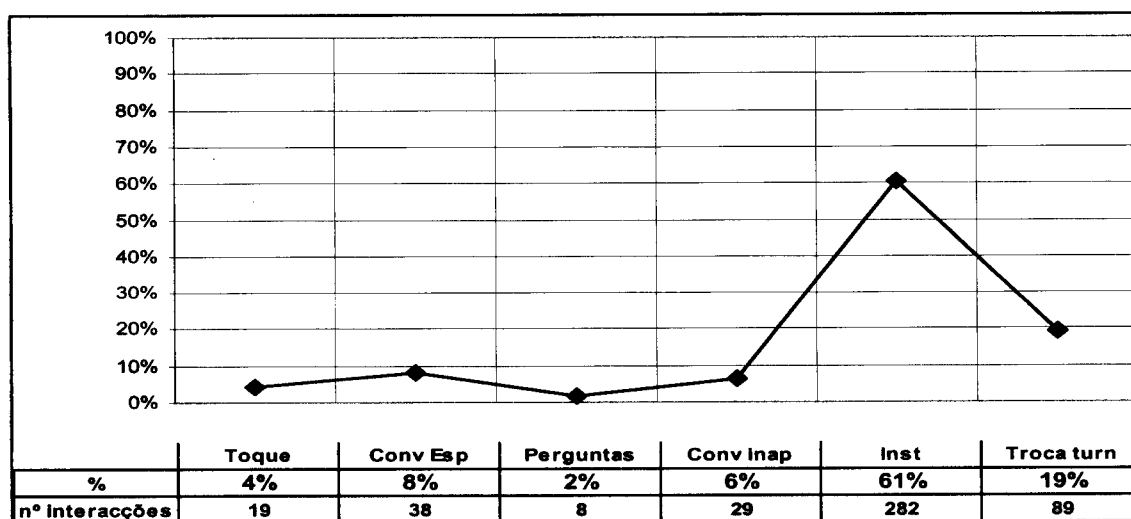


1.3– Aspectos Ligados aos Comportamentos dos Alunos com Pares

Um dos aspectos importantes na vida de uma Unidade é a relação que os pares estabelecem e, para tal, analisamos essas relações. Com efeito as Unidades funcionam como uma “turma” onde os alunos vão criando laços de amizade. Um dos instrumentos usados no nosso estudo foi uma grelha de categorias de interações, que englobou as interações dos professores, das auxiliares e dos alunos. Assim, para os alunos, foram consideradas as seguintes interações:

a) Perguntas (o aluno coloca questões quer ao adulto quer aos pares); **b) Conversa Espontânea** (o aluno fala com colega ou adulto sobre as tarefas ou actividades); **c) Conversa Inapropriada** (o aluno fala para outro colega ou adulto de algo não relacionado com a actividade); **d) Resposta Fechada** (o aluno responde a pergunta que admite apenas uma resposta); **e) Resposta Aberta** (o aluno responde a pergunta que admite ter várias respostas correctas); **f) Instigação da atenção dos pares/adultos** (o aluno olha, sorri ou aponta para pares ou adultos); **g) Troca de Turnos** (o aluno interage verbalmente ou não com colega/adulto, espera uma resposta e volta a interagir); **h) Toque Físico** (o aluno toca voluntariamente em alguém).

Figura 22– Percentagem média das interações dos alunos com pares, nas 3 Unidades



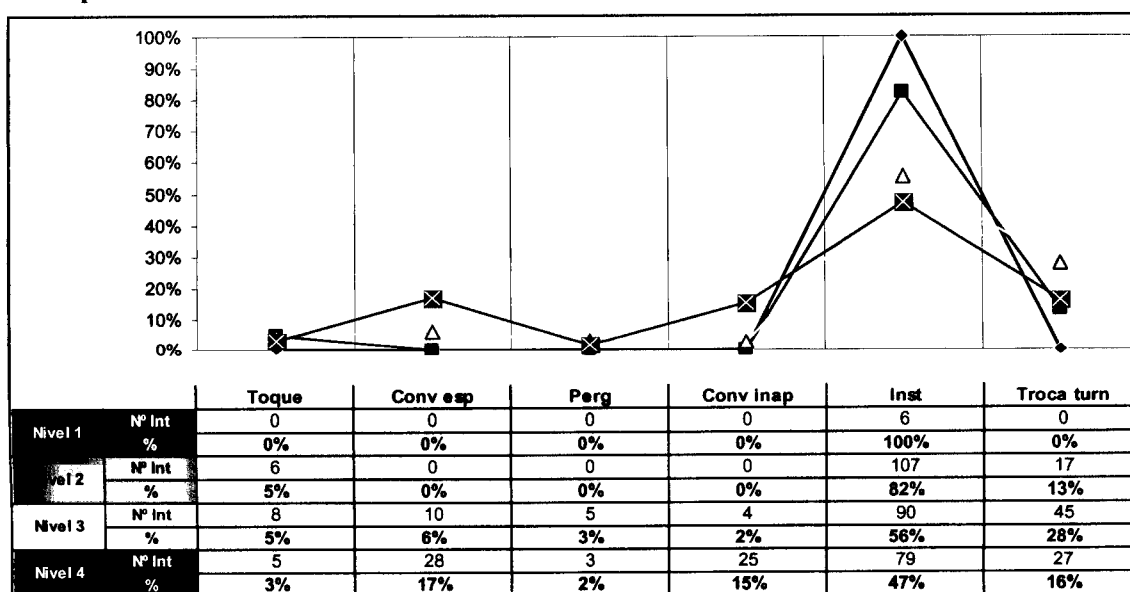
Legenda:

Toque	Toque
Conv Esp	Conversa espontânea
Perguntas	Perguntas
Conv inap	Conversa inapropriada
Inst	Instigação
Troca turn	Troca turnos

Fazendo uma análise entre todos os alunos, das três Unidades (**figura 22**) podemos verificar que o comportamento com maior percentagem média de ocorrência foi a *Instigação* (61%), cuja intenção foi chamar a atenção dos outros através do olhar, sorriso ou apontando. A seguir foi *Troca de Turnos* (19%) que implica que o aluno interaja com o outro verbalmente ou não, espere uma resposta após a qual volta a interagir. Estes comportamentos podem não implicar a linguagem oral mas denotam uma interacção comunicativa. A *Conversa Espontânea* e *Conversa Inapropriada* foram os comportamentos observados a seguir (com 8% e 6%) depois o *Toque Físico* em que o aluno toca voluntariamente no outro, é acariciado ou acaricia alguém (4%) e, por último, *Perguntas* (2%). No nosso estudo não foram observados os alunos a dar *Respostas* aos colegas quer respostas *Abertas* quer *Fechadas*.

Posteriormente, para sabermos que tipo de interacção os alunos de cada nível tendem a ter com os colegas, analisamos a interacção dos alunos com pares em cada nível de desempenho (**figura 23**).

Figura 23— Percentagem média das interacções dos alunos com pares nos diversos níveis de desempenho



Relacionando os comportamentos entre os alunos dos diferentes níveis constatamos que, nos alunos dos 4 níveis de desempenho, a *Instigação* –chamada de atenção através do olhar, sorriso ou gesto– foi o comportamento mais utilizado. No **nível 1** foi usado 6 vezes, no **nível 2** foi usado 107 vezes, no **nível 3** foi usado 90 vezes e no **nível 4** foi 79 vezes, tendo mesmo sido as únicas interacções observadas nos alunos

do **nível 1**. Nos alunos do grupo de **nível 2** as interações observadas foram *Instigação* (82%), seguido de *Troca de Turnos* (13%) e de *Toque* (5%). Relativamente aos grupos de **nível 3** e de **nível 4** os alunos apresentaram um leque mais alargado de interações entre eles (*Instigação*, *Troca de Turnos*, *Conversa Espontânea*, *Conversa Inapropriada* e *Toque*). É de salientar que, nos alunos de **nível 4**, o número de vezes de conversação é superior ao número de vezes dos alunos de **nível 3**.

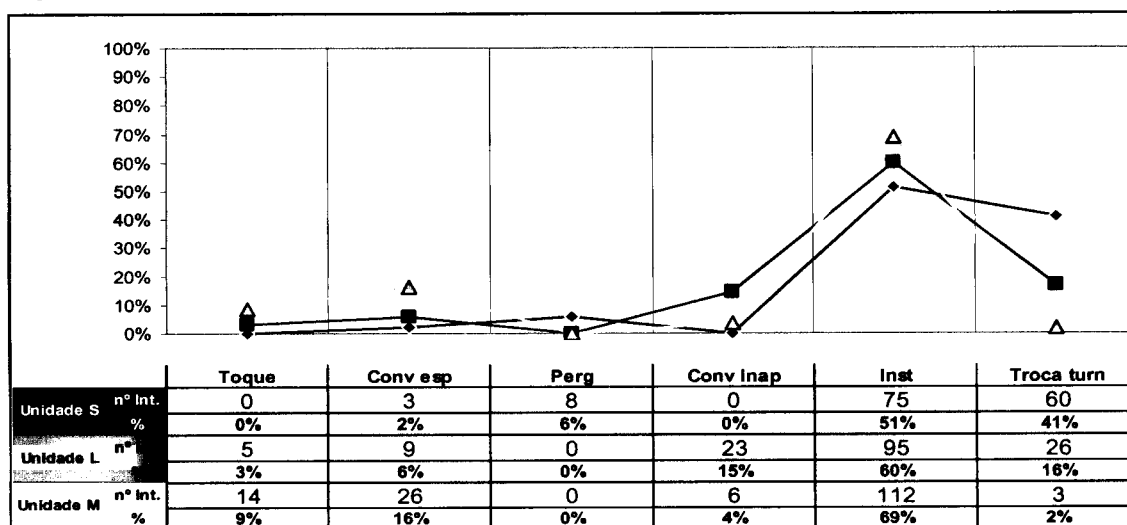
Após procedermos à análise dos comportamentos dos alunos com os seus pares, nas três Unidades, e por nível de desempenho, quisemos averiguar se existiam diferenças significativas através do teste de Kruskal-Wallis, tendo-se verificado diferenças significativas na *Conversa Espontânea* (H de Kruskal-Wallis=12.658; $p<.005$).

Fazendo uma análise mais fina, através do teste não paramétrico de Mann-Whitney, encontramos diferenças no comportamento *Conversa Espontânea* entre os alunos dos **níveis 1 e 4** (U de Mann-Whitney=3.000; $p<.007$), entre os alunos dos **níveis 2 e 4** (U de Mann-Whitney=3.000; $p<.007$).

Dada a importância dos laços de amizade que se criam entre os alunos, quisemos saber como se relacionam entre si, independentemente do seu nível de desempenho em cada Unidade.

Assim, conforme podemos observar na **figura 23**, o comportamento com maior percentagem média, na **Unidade S**, foi a *Instigação* (51%), seguido da *Troca de Turnos* (41%), *Perguntas* (6%) e, por último, *Conversa Espontânea* (2%).

Figura 23– Percentagem média das interações dos pares, em cada Unidade



O comportamento com maior percentagem média, na **Unidade L**, foi *Instigação* (60%), seguido de *Troca de Turnos* (16%), *Conversa Inapropriada* (15%), *Conversa Espontânea* (5%) e, por último, o *Toque* (3%).

Em relação à **Unidade M**, o comportamento com maior percentagem média foi a *Instigação* (69%), seguida de *Conversa Espontânea* (16%), *Toque* (9%), *Conversa Inapropriada* (4%) e, por último, *Troca de Turnos* (2%).

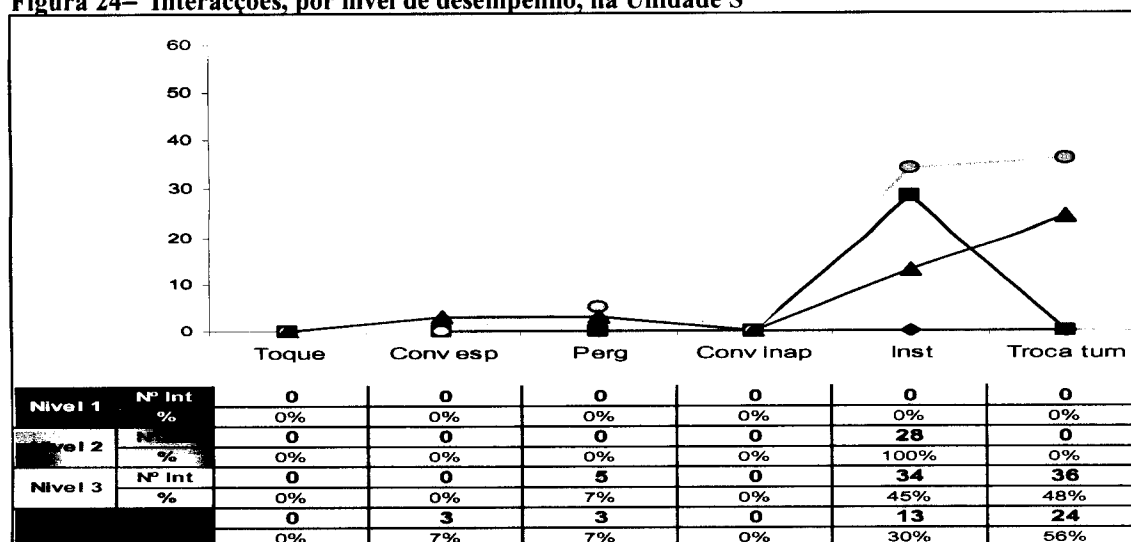
Podemos então considerar que:

- Nas 3 Unidades o tipo de comportamento mais utilizado pelos alunos foi a *Instigação* que surge como comportamento de chamada da atenção do outro mas sem recorrer à verbalização.
- Nas *Unidades S e L* o comportamento utilizado em segundo lugar foi a *Troca de Turnos* o que significa que houve um tempo de espera entre os pares, não implicando necessariamente a verbalização. Na *Unidade M* houve *Conversa Espontânea* o que pode não ter implicado tempo de espera entre os colegas mas implicou a verbalização.

De seguida tentamos saber se o nível de desempenho de cada aluno interferia nas relações estabelecidas entre os colegas em cada uma das Unidades.

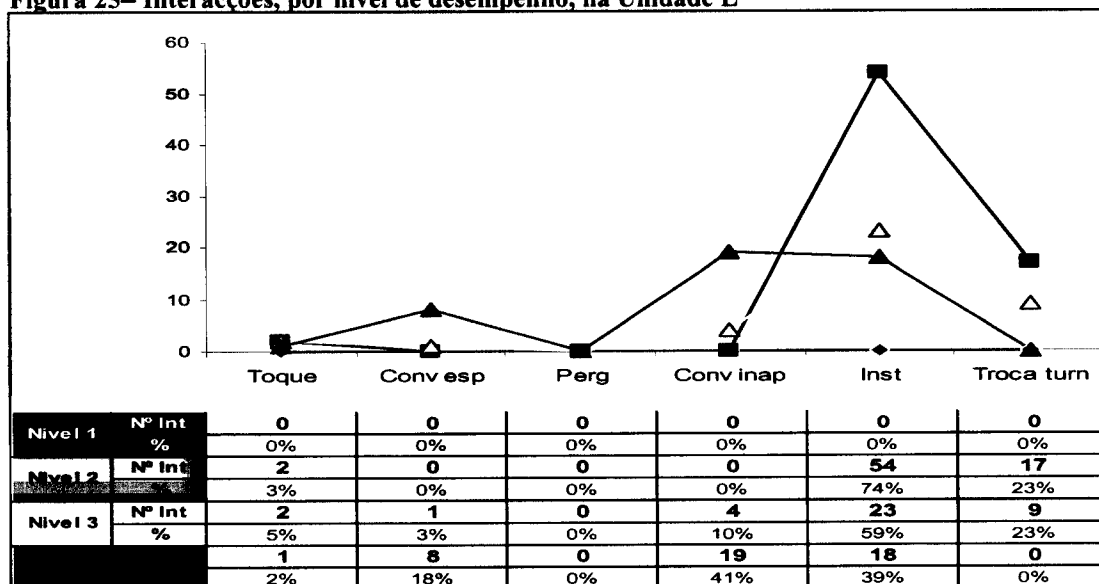
Assim, conforme observado na **figura 24**, na *Unidade S* os alunos de **nível 1** não apresentaram interações com os colegas. Os alunos do **nível 2** apresentaram somente *Instigação* com intenção de chamar a atenção dos colegas. Os alunos do **nível 3** apresentaram *Troca de Turnos*, *Instigação* e *Perguntas*. Os alunos do **nível 4** apresentaram uma maior amplitude de comportamentos com *Troca de Turnos*, *Instigação*, *Conversa Espontânea* e *Conversa Inapropriada*.

Figura 24– Interações, por nível de desempenho, na Unidade S



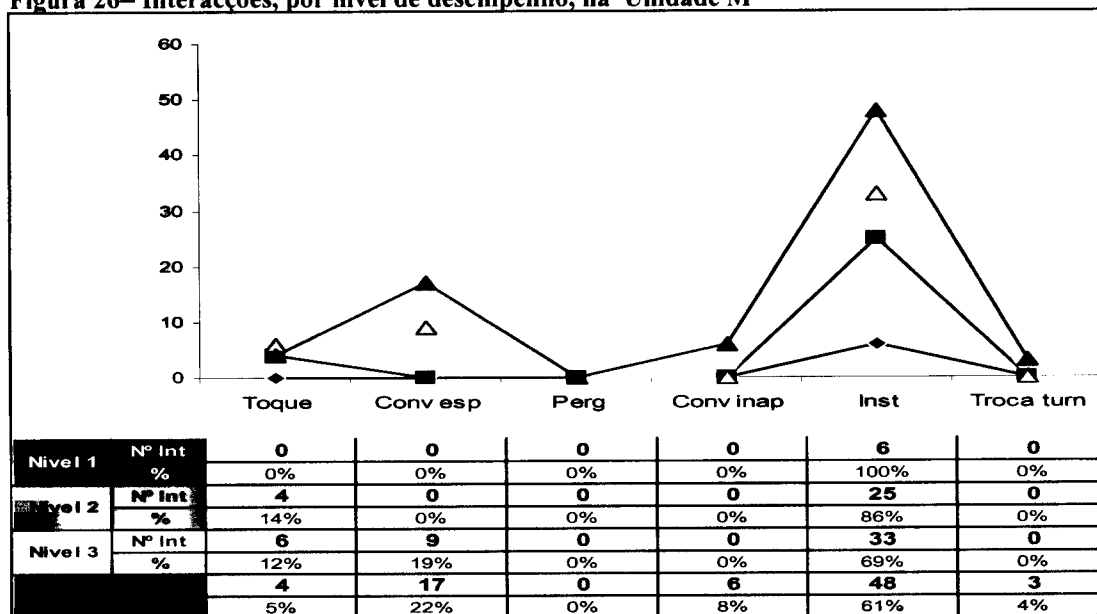
Conforme se pode observar na **figura 25** na *Unidade L* os alunos de **nível 1** não apresentaram interações com os colegas. Os alunos do **nível 2** apresentaram somente *Instigação* com intenção de chamar a atenção dos colegas e *Troca de Turnos*. Os alunos do **nível 3** e do **nível 4** apresentaram *Instigação*, *Troca de Turnos*, *Conversa Inapropriada*, *Toque* e *Conversa Espontânea*, não tendo, no entanto, os alunos do **nível 4** interagido com os pares através do *Toque*.

Figura 25– Interações, por nível de desempenho, na Unidade L



Conforme se pode observar na **figura 26** na *Unidade M* os alunos de **nível 1** apresentaram *Instigação* com os colegas, como forma de chamar a sua atenção. Os alunos do **nível 2** apresentaram somente *Instigação* e *Toque*. Os alunos do **nível 3** e do **nível 4** apresentaram *Instigação*, *Conversa Espontânea* e *Toque* tendo os alunos do **nível 4** apresentado também *Conversa Inapropriada* e *Troca de Turnos*.

Figura 26– Interações, por nível de desempenho, na *Unidade M*



Como síntese podemos referir que:

- O comportamento mais utilizado pelos alunos dos diferentes níveis para interagir com os colegas foi a *Instigação*.
- As *Perguntas* quase não foram utilizadas para interagir com os colegas acontecendo só com os alunos do **nível 3** e do **nível 4** (respectivamente 5 e 3) tendo sido observadas somente na *Unidade S*.
- As *Respostas Abertas e Fechadas* não foram utilizadas nas interações com os colegas nos grupos dos diferentes níveis e em nenhuma Unidade.

4- DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Como referimos na introdução à parte empírica deste estudo o modo como os alunos com Multideficiência são educados em Portugal ainda que objecto de algumas normas orientadoras, falta um conjunto de legislação e normativos que permitam considerar a existência de respostas mais uniformes para esta população.

Com efeito, existem alunos com Multideficiência a frequentar o Ensino Regular, outros nas Unidades Especializadas em Multideficiência e outros ainda, em Instituições. De igual modo, diz-nos o nosso conhecimento que, apesar de existirem professores especializados a exercer as suas funções educativas em Unidades, há mais Unidades com professores não especializados do que especializados. Assim, e porque trabalhamos há nove anos em Unidades, sentimos necessidade de aferir até que ponto há convergência de actividades e de funcionamento nas Unidades.

Dada a especificidade e, em simultâneo, a heterogeneidade dos casos que pertencem às Unidades, quisemos analisar as oportunidades de actividades propostas. De facto, cada vez mais a literatura salienta a importância da colocação dos alunos em contextos regulares como sendo mais favorecedoras do seu desenvolvimento. Um dos argumentos base prende-se com a quantidade e a qualidade de estímulos que que ambientes mais normalizadores possuem. Para Keefe e VanEtten (1994) os alunos com dificuldades severas de aprendizagem que estão inteiramente na sala de aula do Ensino Regular apresentam níveis mais altos de “respostas académicas activas” e níveis mais baixos de comportamentos disruptivos do que os seus colegas colocados nas salas de apoio permanente. Segundo Salisbury, Evans e Palombaro (1997) as crianças com dificuldades severas de aprendizagem incluídas nas classes do Ensino Regular são mais aceites pelos seus colegas do que os alunos com NEE que recebem apoio fora da sala de aula. Também, para autores como York, Vandercook, MacDonald, Heise-Neff e Caughey (1992) a qualidade dos Programas Individuais de Ensino, bem como o envolvimento dos alunos com NEE em cenários inclusivos é maior do que o envolvimento dos alunos com NEE em classes segregadas.

Assim, quisemos, antes de tudo, estudar o quotidiano educativo em 3 Unidades, isto é, como é que as Unidades dividem o seu dia de aulas, que tipos de interacção são estabelecidas pelos professores e como o desempenho dos alunos condiciona o tipo de actividades ou ajuda dos profissionais.

Muito frequentemente, os procedimentos de avaliação no sistema educativo apontam as áreas deficitárias dos alunos especialmente quando têm Deficiências Severas ou Multideficiências. O foco tende a acentuar o que os alunos não conseguem fazer em vez do que já são capazes de fazer. A avaliação típica não inclui nenhuma referência às exigências do contexto natural ou das preferências do indivíduo. Assim, os resultados da avaliação dão uma informação limitada relativamente ao que o aluno necessita e quer aprender.

Ysseldyke e Olsen (1999) sugerem uma avaliação alternativa, que pode ter um variado leque de formatos, incluindo observações da execução do aluno, entrevistas estruturadas e “checklists”, registos das execuções dos alunos, execução de testes ou execução de tarefas específicas. Os registos mais informais da execução do aluno incluem informações fornecidas pelos pares, professores e familiares, reflectindo como o aluno usa uma competência importante numa situação específica. Paulson, Paulson e Meyer (1991) referem como um tipo de avaliação fiável os “*portfolios*”, para os alunos com Deficiências Severas ou Múltiplas Deficiências. Como vimos, em cada Unidade encontramos alunos com capacidades comunicativas e simbólicas-podem comunicar através de gestos naturais, de sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação –(alunos de **nível 2 e 3**) ou através da comunicação oral; compreendem ordens simples, regras estabelecidas e relatam acontecimentos vividos– (alunos de **nível 4**) e outros alunos que apenas vocalizam, sem mobilidade e dada a medicação que tomam diariamente, necessitam de dormir parte do tempo lectivo (alunos de **nível 1**).

As Unidades observadas situam-se no rés-do-chão das escolas e têm rampas que lhes permite o acesso do exterior. Têm quartos de banho adaptados no interior do edifício, com excepção da *Unidade M* cujo quarto de banho é no exterior. As condições gerais das salas das Unidades são razoáveis, com boa iluminação (excepção da *Unidade M*) e bom aquecimento (excepção da *Unidade L*). (v.d. **anexo VII**)

O material está ao alcance dos alunos e é diversificado permitindo uma ampla variedade de actividades. Cada Unidade tem rotinas implementadas, tais como a conversa da manhã, a colocação da presença diária e rotinas de higiene (lavar as mãos antes das refeições, lavar os dentes após o almoço). Estão também estabelecidas em cada Unidade as actividades principais de cada dia, tendo ao longo do dia actividades escolhidas pelo adulto e actividades livres escolhidas pelos alunos. Os horários de funcionamento estão condicionados pelo transporte autárquico, dado que a maioria dos alunos é transportada em carrinhas (uma adaptada com placa elevatória para as cadeiras

de rodas e outra carrinha sem adaptações). Tal facto faz com que em algumas Unidades só estejam todos os alunos na sala a partir das 10 horas da manhã.

Em termos gerais estas 3 Unidades têm 14 adultos para 24 alunos, ainda que não estejam os 14 adultos a trabalhar em simultâneo (existe um sistema de rotatividade para permitir que, ao longo do dia, cada Unidade tenha presente um professor e duas auxiliares) e ainda actividades com outros profissionais tais como Expressão Musical e Educação Física (v.d. **anexo VII**).

Os contextos onde os alunos com NEE são colocados passaram, com o movimento inclusivo, a ser questionados. De facto, os proponentes da inclusão (eg. Stainback, 1992 Skrtic, 1994) consideram ser um direito de todos os alunos a frequência da sala de aula, o que, automaticamente, envolve os alunos com Multideficiência. Outros autores (eg. Kauffman, 1997, Fuchs, 1994) pelo contrário, mais próximos do conceito de integração, referem que a colocação em sala de aula do Ensino Regular deve ser vista caso a caso.

Face a este debate, tão presente na literatura, quisemos saber o que se passa na realidade nestas salas, onde os alunos têm, praticamente, toda a sua actividade educativa.

A primeira constatação foi que a *Actividade Académica Funcional* está bem representada nas 3 Unidades para os alunos considerados nos **níveis 2, 3 e 4**. A *Actividade Académica Funcional* significava, basicamente, tarefas que envolviam, em maior ou menor grau, leitura, escrita e matemática. Tal, não significa, em alguns casos, tarefas tal como as imaginamos para os alunos do Ensino Regular. São propostas, muitas vezes, em forma de jogo ou recorrendo ao computador e outros materiais. De facto, mesmo os alunos classificados no **nível 4** estão longe de poder ser considerados leitores, mesmo uma leitura funcional. Com efeito, da observação realizada poderemos considerar que subjacente a esta actividade está a expectativa de os tornar leitores funcionais. Para Walberg e Wang (1986) a Educação Especial pode ser considerada como intervenções de ensino adaptadas às necessidades especiais de aprendizagem de cada aluno incorporando estratégias alternativas para o ensino e a utilização flexível de recursos que permitem vários caminhos e tempos de aprendizagens. Uma premissa desta abordagem é a de que cada aluno aprende de diferentes maneiras sendo a tarefa principal das escolas, para otimizar a educação de cada um, oferecer experiências educativas que incorporem essas diferenças.

Os programas de ensino adaptativo e a individualização podem utilizar uma variedade de técnicas consideradas efectivas em diferentes cenários de sala de aula.

Wang e Lindvall (1984) delinearam vários aspectos para o ensino adaptativo:

- O ensino é baseado na avaliação das capacidades de cada aluno;
- Os materiais e procedimentos permitem a cada aluno obter progressos utilizando os seus interesses e competências;
- Avaliações periódicas do progresso do aluno permitem informá-lo da sua mestria;
- Cada aluno assume a responsabilidade de diagnosticar as suas necessidades e competências, para planear as suas actividades e avaliar a sua mestria;
- Actividades e materiais alternativos são vantajosos para ajudar os alunos nas aquisições das competências académicas essenciais;
- Os alunos têm oportunidade para determinar os seus objectivos educacionais, actividades e resultados;
- Os alunos interajudam-se a conseguir os objectivos individuais e cooperam para atingir os objectivos do grupo.

Na nossa observação os alunos de **nível 1** são aqueles que nunca foram observados em *Actividade Académica Funcional*, pois não faz parte do seu currículo. Downing (2002) refere que em termos de contribuições curriculares tem havido uma ênfase crescente numa contribuição mais holística da educação enfatizando o facto da aprendizagem ser individualizada, social e ocorrer em contexto.

Se atendermos às características dos alunos de **nível 1**, são alunos que não utilizam a comunicação oral, apenas fazem vocalizações e manifestam-se através de choro, gritos, sorriso e riso. Apresentam reacções a estímulos tácteis e auditivos, têm dificuldade em manter o contacto ocular, têm problemas motores e problemas de saúde associados, sendo dependentes do adulto.

Assim, preferencialmente, estes alunos encontram-se envolvidos em *Actividade de Expressão Artística* (49%) do tempo seguido de *Actividades de Vida Diária* (28%). Não podemos deixar de nos questionar se para alunos com tantas dificuldades não valeria a pena uma inversão de actividades, isto é, mais tempo em *Actividades de Vida Diária* em detrimento das *Actividades de Expressão Artística*. De facto, provavelmente, estamos ainda sob a influência do que hoje é considerado um currículo de matriz desenvolvimental onde as actividades pensadas para os alunos com Multideficiência são mais do domínio sensorial. Ora, em nosso entender, é possível e a literatura confirma,

colocar as *Actividades de Expressão Artística* ao serviço das actividades de carácter funcional. Ou seja, muitas vezes a mesma actividade realizada com objectivos diferentes só, aparentemente, é que poderá ser considerada igual. Especificando e, a título de mero exemplo, na lavagem das mãos, o brincar com água não deixa de ter efeitos sensoriais mas é lavar as mãos o que realmente está a acontecer.

O nosso estudo mostrou que a *Actividade de Expressão Artística* valia por si própria, isto é, o uso da plasticina, pelo movimento em si, sem ter em vista o que esse movimento numa actividade funcional poderá significar para a independência.

Obviamente sabemos quão difícil é, por vezes, imaginar e implementar actividades para estes alunos classificados de **nível 1**. Contudo a literatura é pródiga em programas específicos quer no domínio da comunicação quer no domínio motor ou independência. Se tal não acontece valerá a pena reflectir sobre a formação de professores do Ensino Especial e especificamente para esta, quase nos atrevemos a dizer, sub-população dentro dos alunos com NEE.

Assim, o plano de estudos dos cursos de especialização em Ensino Especial deveria adequar-se às novas perspectivas da educação inclusiva e, mais especificamente, dotar o professor com conhecimentos que lhe permitissem dar respostas assertivas às necessidades dos alunos com Multideficiência.

O papel que os cenários desempenham no desenvolvimento dos alunos tem sido amplamente debatido e essa importância é acrescida para alunos com características como as dos alunos de **nível 1**. A sua capacidade instigativa é deveras diminuta, se o meio não faz o contra peso, ou numa perspectiva de paradigma de suporte (Shalock & Verdugo, 2002) o meio não implementa o nível de suporte adequado às necessidades obviamente que teremos aqui uma constelação de factores internos e externos a pesarem para o mesmo lado. Assim, muitas vezes, estamos ainda numa perspectiva preocupada com o bem-estar físico e com a satisfação das necessidades básicas de segurança e conforto.

A hipótese por nós colocada referia que as interacções dos professores aumentariam com o nível de desempenho dos alunos, fica confirmada pois, como vimos, os professores pouca interacção têm com estes alunos, sendo os auxiliares aqueles que formalmente se encarregam deles.

Ao analisarmos as interacções que ocorreram durante o período das nossas observações podemos constatar que os professores interagiram 44 vezes com alunos de **nível 1** e as auxiliares interagiram 238 vezes. Pensamos não ser abusivos se dissermos

que, implícitamente, por detrás desta realidade está a ideia de que pouco ou nada de educacionalmente relevante há a fazer por estes alunos.

O paralelo pode não ser o mais adequado mas, esta situação, não deixa de ser semelhante aquela que até há bem pouco tempo se tinha para os bebés até aos 2 anos de vida, onde se considerava não precisarem de educadora, mas apenas de uma auxiliar que zelasse pela segurança e satisfação das necessidades básicas. O que mudou nesta situação foi o nosso conhecimento acerca do bebé, acerca da importância da estimulação das suas potencialidades.

Então, continuando no paralelismo, a pergunta será: há conhecimento disponível para intervir com estes alunos? A resposta é sim e a literatura é pródiga em exemplos.

Pensando nos alunos de **nível 4**, que ao longo da nossa vida profissional já encontramos a frequentar o Ensino Regular a tempo inteiro, a interrogação base é de saber o que lucram estes alunos em estar numa *Unidade Especializada em Multideficiência*, independentemente da qualidade dessa Unidade. Com efeito, ficou patente no nosso estudo, que os desafios cognitivos são diminutos nas Unidades. Baseamo-nos para esta afirmação no número de *Perguntas* colocadas ao longo dos dias por nós observados (de um total de 358 interações 37 foram *Perguntas*).

De facto, uma questão implica escolha, implica decisão e referimo-nos a situações tão básicas como “*o que queres fazer agora?*” “*já acabaste?*” que no nosso sistema de registos seriam classificadas como Questões ocorrem pouco e ainda menos “*preferes A ou B?*”.

Ora, sendo hoje o conceito de auto-determinação a guiar parte da intervenção educativa nos alunos com NEE a não existência destas questões significa que tal conceito ainda não impregnou o Ensino Especial e tal constatação leva-nos novamente à questão da formação dos professores de Ensino Especial. Assim, se poderíamos dizer que os alunos estiveram em actividade uma percentagem do seu tempo diário (de facto, os alunos de **nível 4** apenas estiveram 4% em *Transição*, os do **nível 3**, 10% e os alunos do **nível 2**, 15%) tal não significa que este seja o cenário que maior variedade de estímulos e de desafios cognitivos coloca a estes alunos. Parece-nos, assim, que as Unidades apresentam pouca diversidade de actividades e objectivos, não diferenciando significativamente as actividades passíveis de utilização com alunos que apresentam características tão heterogéneas.

A própria interacção do professor é mais instrumental centrada em tarefas específicas, isto é, as interações são muitas vezes *Ajudas Físicas* ou *Instruções*

Verbais. Relativamente aos alunos de **nível 2** e de **nível 3** estes estiveram mais sujeitos às interacções conjuntas dos professores e das auxiliares. Assim, os alunos do **nível 2** tiveram um total de 104 interacções dos professores e 169 das auxiliares, apresentando 40 *Ajudas Físicas* do professor e 110 *Ajudas Físicas* da auxiliar, tendo recebido 30 *Instruções Verbais* do docente e 22 *Instruções Verbais* da auxiliar. No conjunto das *Perguntas e Elogios* tiveram 12 interacções do professor e 25 da auxiliar. Relativamente aos alunos do **nível 3**, estes tiveram um total de 109 interacções dos professores e 132 das auxiliares, apresentando 34 *Ajudas Físicas* do professor e 67 da auxiliar, tendo recebido 53 *Instruções Verbais* do professor e 42 da auxiliar. No conjunto das *Perguntas e Elogios* receberam 26 do professor e 15 da auxiliar. Os alunos de **nível 2** e **3** para além de terem interacções, quer dos professores quer das auxiliares, centradas em tarefas específicas tiveram também interacções em que foi necessário fazer opções e interacções em que foram reforçados positivamente pelas escolhas ou acções efectuadas. A literatura diz-nos que estes alunos necessitam de um ensino individualizado com monitorização constante, isto é, com um adulto a interagir. Esta é uma das razões evocadas para os alunos não frequentarem a sala de ensino regular, ou seja, a impossibilidade de lhe prestarem a atenção e o tempo necessários. No entanto, ao longo do nosso estudo podemos verificar que as Unidades promovem a ocorrência de interacções entre alunos e adultos em número e diversidade diminutos, isto é, os adultos interagem pouco com os alunos e o tipo de interacções são muito centradas na tarefa não desafiando cognitivamente os alunos.

Realmente ainda que o ratio adulto-aluno seja de 1/2 não deixa de ser o adulto a ter que tomar todas as iniciativas. Se pensarmos numa sala do Ensino Regular, ocorrer-nos logo os pares como elementos estimuladores do desenvolvimento e da autonomia.

Foi também objecto de análise neste estudo, as interacções em cada unidade, inter colegas e os dados mostram-nos que na *Unidade S* houve um total de 161 interacções entre os alunos, na *Unidade L* houve um total de 180 interacções e na *Unidade M* houve um total de 184 interacções. Harper, Maheady e Mallette (1994) e Topping (1998) referem os benefícios dos alunos que recebem instruções dos colegas, benefícios esses, que incluem importantes ganhos académicos, desenvolvimento de competências de interacção com outros alunos e aumento da auto-estima. Grenot-Scheyer (1994) afirma também que as amizades proporcionam protecção, apoio, sensação de bem-estar e servem para aumentar capacidades comunicativas, cognitivas e sociais. Os adultos presentes na vida do aluno devem apoiar o desenvolvimento de relacionamentos,

exemplificando as interações, ajudando a estabelecer semelhanças e interesses comuns e criando oportunidades para a ocorrência das interações entre os alunos sem interferências directas do adulto.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num mundo em que um dos slogans eleito tem sido “somos todos iguais e somos todos diferentes”, há alguns que são ainda mais diferentes e mais diferentes nas suas necessidades e capacidades, mas iguais nos seus direitos e oportunidades.

O reconhecimento de que os alunos com Multideficiência apresentam Necessidades Educativas Especiais de carácter prolongado, deverá ter presente a importância dos contextos onde são colocados e as oportunidades de desenvolvimento, como pessoas e como cidadãos, que lhes são oferecidas. Essa importância é referida por Fox e Ysseldyke (1997) como sendo fundamental. Estes autores realizaram um estudo que tinha como objectivo comparar a atitude dos alunos perante outros colegas com NEE em função da oportunidade que tiveram de conviver com eles. A oportunidade de convivência foi medida dicotomicamente se o aluno tinha sido ou não membro de grupo de inclusão, tendo sido construído um índice de exposição baseado no horário das aulas.

Os alunos que partilharam mais períodos nas aulas com alunos incluídos assumiram que tiveram mais oportunidades de exposição, interacção e contacto com eles. Segundo os autores, maior exposição com os alunos incluídos, deveria, fazer esperar, em média, a existência de maior tolerância e aceitação, no entanto, os resultados não apresentaram diferenças entre alunos incluídos em grupos com alunos com NEE e sem NEE, relativamente à mudança de atitudes para com os alunos com NEE, nem uma relação significativa entre os desejos dos alunos de ajudar os pares que necessitavam de auxílio devido à sua deficiência. Os alunos com NEE eram geralmente aceites mas os colegas preferiam a companhia dos pares que não apresentavam NEE. Para os autores estes resultados estão em consonância com os resultados referidos por Gottlieb, Corman e Curci (1984) para quem o contacto entre alunos com e sem NEE não produz, por si só, mudanças positivas de atitudes. Para tal duas condições são importantes: **a)** a inclusão implementada adequadamente na escola e **b)** a inclusão ter realmente efeitos positivos nas atitudes para com os alunos incluídos e nas atitudes gerais para com outros alunos com deficiências académicas.

Também Altman e Kanagawa (1994) analisaram, através de uma observação sistemática, três alunos com NEE severas integradas num jardim de infância no período da manhã e no programa segregado de Ensino Especial no período da tarde. Cada aluno foi observado nos diferentes cenários: **a)** actividade de grande grupo; **b)** actividade individual orientada; **c)** actividade de escolha livre; **d)** transições.

Os resultados deste estudo confirmam os benefícios da utilização de apoio aos alunos em programa segregado e em programa inclusivo, mas indicam que, nem a inclusão nem o apoio segregado, obtêm sucesso sem uma intervenção previamente estruturada tendo em contas as diferentes necessidades de cada aluno. Apesar do cenário ser visto como “*inclusivo*” ou “*segregado*” é menos significativo em termos dos comportamentos imediatos dos alunos e dos resultados conseguidos. Não querendo com isto significar que o tipo de cenário é uma questão sem importância, mas sim que a programação deve focar a sua atenção nas necessidades do aluno em oposição à importância dada, exclusivamente, ao modelo de serviço administrativamente definido para aquele aluno. As conclusões apontam também para a grande importância que deve ser dada ao programa individual antes da implementação do programa de inclusão.

O nosso trabalho pretendeu ser uma reflexão sobre a qualidade de ensino e as oportunidades de desenvolvimento oferecidas em três *Unidades Especializadas em Multideficiência* de modo a permitir avaliar como o desempenho do aluno influencia o comportamento do professor. Sendo o cenário *Unidade Especializada em Multideficiência* considerado segregador, deveria ter como pontos favoráveis a importância de que cada aluno, com as suas necessidades e características, se reveste para o professor e a estruturação a que o ambiente e a intervenção estão sujeitos nas Unidades.

Cada aluno, mediante o seu problema e as suas limitações, pode apresentar um conjunto muito diversificado de necessidades, sejam elas físicas e médicas, educativas ou emocionais. Cabe ao professor, a tarefa e o privilégio de poder fazer com que a qualidade de vida destes alunos seja melhorada, passando por uma planificação de actividades significativas para eles, que desenvolvam as suas capacidades de comunicar eficazmente nos diferentes contextos: sociais, educacionais e comunitários.

Assim, é o professor a peça fundamental das *Unidades Especializadas em Multideficiência*. Estas, são Unidades que necessitam de professores especializados, que com a sua formação e experiência, possam estar sempre atentos aos mínimos sinais que os alunos emitem, dado as complicações médicas graves que têm associadas, e desse modo actuar prontamente. Existem paralelismos entre a evolução da implementação de programas para alunos com deficiências severas e alunos sem deficiências. Ambos os campos aceitam uma contribuição mais holística para a educação centrada no aluno, com o ensino a desenrolar-se nos contextos naturais e sociais. O resultado desta

abordagem é que as actividades planeadas para os alunos tendem a ser mais significativas.

A actuação do professor é a base para a participação do aluno nas tarefas, mantendo-se atento para que os alunos estejam o menos tempo possível sem ocupação. Apesar de, ao longo deste estudo, se terem encontrado diferenças na actuação dos professores de cada Unidade há uma nota comum que é a preocupação de, através da Ajuda Física manterem na tarefa os alunos, que não realizam as tarefas sem ajuda ou só as realizam minimamente, interagindo com eles. O currículo funcional destes alunos deverá ser autonomizador em que as actividades não valem “per si” mas valem como actividades que permitem aos alunos uma crescente autonomia e inserção na comunidade.

As funções educativas que o professor desempenha nas Unidades são complementadas com a actuação das auxiliares de acção educativa que, com os professores, aprendem como adequar o exercício das suas funções às características tão específicas que os alunos apresentam. No entanto, estas competências e actuações dos professores, passam muitas vezes despercebidas da restante comunidade educativa, não tendo o seu papel o devido reconhecimento social. Sem este estímulo presente, muitas das vezes as dificuldades e os contratempos que surgem ao longo do tempo, desmotivam os professores a persistirem nestas suas tarefas tão importantes e fundamentais no desenvolvimento destes seres humanos como um todo, como pessoas válidas e participativas, inseridas numa comunidade da qual todos fazemos parte.

Outros dos elementos importantes nas *Unidades Especializadas em Multideficiência* são os pares. Os pares ajudam a criar um ambiente responsivo que pode ajudar os alunos a fazerem progressos, em que cada um pode obter resposta às suas acções (ou o outro lhe responde ou o aluno vê acontecer coisas em consequência do que fez) e têm oportunidade de responder às acções dos outros. O facto do ambiente ser responsivo e interactivo com o aluno ensina-lhe que é uma pessoa válida e respeitada. Para criar um ambiente destes, a sala tem de ser organizada de forma a assegurar que todos têm oportunidade de participar usando pequenos grupos ou díades, usando brinquedos e objectos interactivos que proporcionem prazer a todos os que estão a participar. Os alunos que frequentam as Unidades são vistos pelos colegas, se não do Agrupamento devido à dispersão geográfica, mas da escola, como colegas capazes de “fazer coisas”, tendo no entanto consciência de que eles precisam, por vezes, de mais tempo para as actividades sendo tratados com respeito e aceites na sua diferença.

Apesar do modelo analisado no nosso trabalho não ser inclusivo dado que os alunos passam o seu dia num espaço com características muito específicas o facto dos docentes e auxiliares que aí exercem funções se manterem nessas Unidades há vários anos permite aos alunos ter um ambiente securizante e os profissionais têm, assim, oportunidade de dar continuidade ao seu trabalho.

Quando nas escolas, se inicia a implantação do modelo de aulas inclusivas todos ficam conscientes que um dos elementos chave para o êxito é a colaboração entre os professores, o pessoal não docente, os pais e os alunos. Saber trabalhar com os outros numa perspectiva transdisciplinar com a elevada dose de humildade que esta implica é fundamental na vida de um professor.

Na sua formação inicial os professores devem ter um tronco de formação com conhecimentos sobre o desenvolvimento das crianças desde o seu nascimento até à adolescência que lhes permita obter um leque de competências essenciais e aceder a um conjunto de estratégias que lhes permita acomodar todas as diferenças dos alunos nos diferentes graus de ensino. Na formação especializada em Ensino Especial os docentes não devem estar presos a uma área de especialização mas ter competências para abranger a variedade de deficiências com que são confrontados na sala de aula do Ensino Regular.

Os professores deverão ter iniciativa própria, uma perspectiva crítica e criativa com expectativas positivas para todos os alunos, investindo com criatividade e perseverança. Outra das características fundamentais é a sua capacidade de comunicar, de entender e de se fazer entender com tranquilidade.

Quando as escolas se convertem em comunidades inclusivas em que são acolhidos todos os alunos e se fomenta a aprendizagem em comum, a função dos serviços de Educação Especial muda de forma radical e os professores da Educação Especial e outros profissionais especializados destinados a ajudar os alunos com NEE, transformam-se em especialistas de apoio educativo nas aulas normais do Ensino Regular e, em conjunto com o outro professor na sala, facilitam recursos e ajuda para adaptar o currículo de modo a incluir actividades escolares e comunitárias para alunos com diferentes capacidades. Pensamos que, para um verdadeiro trabalho inclusivo, seria necessária a colocação de dois docentes em turmas com alunos com NEE, mesmo com Multideficiência, sendo um professor com especialização em Ensino Especial e outro professor do Ensino Regular onde trabalhariam em equipa, funcionando a *Unidade*

Especializada em Multideficiência como suporte e recurso para actividades alternativas a desenvolver com a turma ou pequenos grupos fora da sala do Ensino Regular.

Fazendo um somatório do número de adultos implicados na educação dos 24 alunos, pensamos que, numa perspectiva inclusiva, estes recursos poderiam ser rentabilizados se ao incluir os alunos na sala de Ensino Regular se aumentasse o número de alunos com NEE por sala e se garantisse que essas turmas tinham diariamente um docente do Ensino Especial e uma auxiliar. Assim, tomando como referência o Agrupamento de uma das Unidades com 8 docentes do Ensino Especial e 7 auxiliares para 57 alunos apoiados dá um ratio de 3.8% de alunos por adulto e os alunos estão dispersos por 16 salas de aula, sendo apoiados semanalmente 2 horas. Se colocássemos 2 alunos da Unidade na sala do Ensino Regular com mais 3 alunos com NEE daria um ratio de 2.25% de alunos por adulto, ficando a turma com 23 alunos e a dispersão dos alunos com NEE resumia-se a 12 turmas libertando 4 turmas para receberem alunos até ao número de 25 (representando um acréscimo de mais 20 alunos a frequentar o 1º ciclo do ensino básico). A sala da Unidade ficaria livre para actividades diferentes, como espaço multifacetado onde os alunos com Multideficiência poderiam estar quando precisassem de dormir ou de relaxar. Para fornecer este ensino de qualidade precisariam ser colocados mais 4 docentes especializados que assegurariam Ensino Especial diário a esses alunos.

Ao longo do nosso trabalho deparamo-nos com alguns factores condicionantes, como por exemplo, a amostra de cada Unidade apresentar um número diferente assim como as rotinas implementadas, mas, apesar disso permitiu-nos conhecer como funcionam as *Unidades Especializadas em Multideficiência*, que podem e devem ser consideradas uma mais valia da escola ou agrupamento onde estão inseridas. A escola deve, no nosso entender, reconhecer as Unidades como recurso educativo e espaço de aprendizagem para todos os alunos, utilizando a sua autonomia para definir qual o papel a desempenhar pelas Unidades na prossecução do Projecto Educativo do Agrupamento e podendo fazer a gestão dos professores, colocados no Ensino Especial segundo as novas regras, cujo perfil melhor se adequa a essa realidade.

Conforme referido no início do nosso trabalho existem normas orientadoras que regulamentam a educação dos alunos com Multideficiência, mas estas deixam espaço para diferentes interpretações e operacionalizações sendo por isso prioritário que o Ministério da Educação defina com clareza, quais os critérios de elegibilidade para a frequência das *Unidades Especializadas em Multideficiência*, defina qual o perfil

adequado dos docentes que aí desempenharão funções educativas e crie um quadro de auxiliares de acção educativa para as Unidades, permitindo a fixação do pessoal não docente, tão importante para a estabilidade emocional dos alunos e para a continuidade no trabalho a desenvolver.

Pensamos, que seria interessante, em estudos futuros analisar a articulação das Unidades com o contexto escola e contexto comunidade, e realizar um estudo longitudinal de modo a avaliar o desenvolvimento de cada aluno que frequenta uma Unidade relacionando-o com o ensino que aí lhe é oferecido e o ensino que lhe é oferecido na sala do Ensino Regular.

Não podemos terminar sem referir que este foi um trabalho gratificante e enriquecedor, quer do ponto de vista académico, quer do ponto de vista pessoal e esperamos com ele contribuir para um alerta sobre a importância do professor no maior conhecimento das necessidades específicas dos alunos com NEE e principalmente com Multideficiência, possibilitando assim um maior desenvolvimento do aluno e um aumento na qualidade da educação a que estes alunos têm acesso. Cada aluno incluído num sistema educativo e comunitário será então uma vitória.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altman, R. & Kanagawa, L. (1994). Academic and Social Engagement of young children with Developmental Disabilities. In *Integrated and Nonintegrated Settings. Education and training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*. September 1994.
- Amaral, I. & Ladeira, F. (1999). *A Educação de Alunos com Multideficiência nas Escolas de Ensino Regular*. Ministério da Educação.
- Asher, S. & Gottman, J. (1981). *The development of children's friendships*. Cambridge, MA:Harvard University Press.
- Asher, S.R. (1990).Recent advances in the study of peer rejection. In S.R.Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp.3-14). New York: Cambridge University Press.
- Avramadis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching And Teacher Education*, 16, 277-293.
- Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P., Pereira, F., & Vilhena, C. (1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Baptista, R. (1993). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Baker, J. & Zigmond, N. (1995). Case Studies of Full Inclusion for Students with Learning Disabilities. *The Journal of Special Education*, 29, 109-160.
- Baker, J., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- Baker, J. & Zigmond, N. (1995). Concluding Comments: Current and Future Practices in inclusive Schooling. *The Journal of Special Education*, 29, 245-250.
- Barber, D.& Hupp, S.C. (1993). A comparison of friendship patterns of individuals with developmental disabilities. *Education and Training in Mental Retardation*, 28 (1),13-21.
- Basset, D.S., Jackson, L., Ferrel, K., Luckner, J., Hagerty, P., Bussen, T., MacIsan, D. (1996). Multiple perspectives on inclusive education: Reflections of a university faculty. *Teacher Education and Special Education*, 19,355-386.
- Bauwens, J., Hourcade, J.J. & Friend, M. (1989). Cooperative Teaching. A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10, 17-22.

- Beukelman, D., & Mirenda, P. (1993). *Augmentative and alternative Communication: Management of severe communication disorders in children and adults*. Baltimore: Paul Brookes Publishing C°.
- Bricker, D. (1995). The Challenge of Inclusion. *Journal of Early Intervention*. Vol. 19, N° 3, 179-194.
- Bronfrenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (pp.187-248). Philadelphia: Taylor & Francis Publishers.
- Bronfrenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R.H. Wozniak & K.W. Fisher (Eds.), *Development in context: Acting and thinking in specific environments* (pp.3-44). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Brophy, J., & Good, T.L. (1986). Teacher behaviour and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd. Ed.) (pp. 328-375). New York: MacMillan.
- Brown, L., Branston, M., Hamre-Nietupsky, S., Pumpian, I., Certo, N. & Gruenewald, I. (1979). A Strategy for developing chronological age appropriate and functional curricular content for severely handicapped adolescents and young adults. *Journal of Special Education*, 13 (1), 81-90.
- Bukowski, W.M. & Hoza, B. (1989). Popularity and Friendship. In T. J. Berndt & G. W. (Eds.), *Peer Relationships in Child Development*. New York: Wiley.
- Carrol, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Collard, K. (1981). Leisure education in schools: Why, who, and the need for advocacy. *Therapeutic Recreation Journal*, 15, 53-63.
- Constituição da República Portuguesa, 1992, 3ª revisão.
- Craig, H.K., & Washington, J.A. (1993). Access behaviours of children with specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 322-337.
- Davidson, N. (1994). Cooperative and collaborative learning: An integrative perspective. In J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp.13-30) Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Decreto-Lei nº 6 /2001 de 18 de Janeiro, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 35/90 de 25 de Janeiro, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, Ministério da Educação.

- Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de Maio, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 301/93, de 31 de Agosto, Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 319/ 91 de 23 de Agosto, Ministério da Educação.
- Deno, S., Mrayama, G., Espin, C., & Cohen, C. (1990). Educating students with mild disabilities in general education classrooms: Minnesota alternatives. *Exceptional Children*, 5, 150-161.
- Departamento da Educação Básica (2003). *Relatório do Observatório dos Apoios Educativos 2002/2003*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto nº 36/SEAM/SERE/88 de 17 de Agosto, dos Secretários de Estado Adjunto do Ministro e da Reforma Educativa.
- Despacho nº173/ME/91, de 23 de Outubro, Ministério da Educação.
- Despacho Conjunto nº 105/97 de 1 de Julho, Gabinetes das Secretarias de Estado da Administração Educativa e da Educação e da Inovação.
- Despacho Conjunto nº 198/99, de 3 de Março, Ministério da Educação.
- Despacho nº 42/SEAM/88, de 6 de Maio, Ministério da Educação.
- Despacho nº 1438/2005 (2ª série), de 21 de Janeiro, Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Despacho nº10856/2005, de 13 de Maio, Gabinete do Secretário de Estado da Educação.
- Diamond, K. & Innes, F. (2001). The Origins of young children's Attitudes toward Peers with Disabilities. In M. J. Guralnick (2001) *Early Childhood Inclusion. Focus on Change* (pp.159-176). Paul Brookes Publishing Cº.
- Downing, J. (2002). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical classrooms. Practical Strategies for teachers*. Paul Brookes Publishing Cº.
- Dunst, J.C., (2001). Participation of Young Children with Disabilities in Community Learning Activities. In M.J. Guralnick (2001) *Early Childhood Inclusion: Focus on Change* (pp.307-333). Paul Brookes Publishing Cº.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (1993). *The psychology attitudes*. New York: Harcourt.
- Elkind, D. (1983). Viewpoint: The curriculum disabled child. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 3, 71-78.

- Esposito, B.G., & Reed, T.M. (1986). The effect of contact with handicapped persons on young children's attitudes. *Exceptional Children*, 53, nº3, 224-229.
- Farver, J. A. M. (1999). Activity setting analysis: A model for examining the role of culture in development. In A. Gonciii (Ed.) *Children's engagement in the world: Sociocultural perspectives* (pp.99-127). New York: Cambridge University Press.
- Ferguson, D.L. (1995). Is it inclusion yet? Busting bubbles. In M.Berres, D. Ferguson, D. Knobloch & C. Woods (Eds.) *Restructuring schools for all children*. New York: Teachers College Press.
- Ferguson, D.L. (1998). Changing tactics: Embedding inclusion reforms within general education restructuring efforts. In Vitello & Mithaug (Eds.) *Inclusive schooling: National and international perspectives* (pp.35-53). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferreira, M.S. (1991). *O tempo na tarefa e o processo de ensino-aprendizagem*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto.
- Ferreira, M. S. (2002). *Estudo das Orientações dos Professores do Primeiro Ciclo face à Educação dos Alunos com Necessidades Educativas Especiais*, Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Fewell, R.R. (2000). Assessment of young children with special needs: Foundations for tomorrow. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20 (1), 38-42.
- Flynn, G., & Innes, M. (1992). The Waterloo region Catholic School System. In R.A. Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.) *Restruturing for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp.201-217). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing C°.
- Fox, N.E., & Ysseldyke, J.E. (1997). Implementing inclusion at the middle school level: Lessons from a negative example. *Exceptional Children*, 64, 81-98.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1994). Inclusive schools movement and radicalization of special education reform. *Exceptional Children*, 60, 294-309.
- Fuchs, D. & Fuchs, L.S. (1995, a). Special education can work. In J.M. Kauffman, J. W. Loyd, D.P. Hallahan & T.A. Astuto. (Eds.), *Issues in Educational Placement. Students with Emotional and Behavioral Disorders* (pp.363-377). New Jersey: Erlbaum.
- Fuchs, D., & Fuchs, L.S. (1995, b). What's Special About Special Education? *Phi Delta Kappan*, 76, 522-530.

- Fuchs, L.S., & Fuchs, D., Karms, K., Hamlett, C.L., Katzaroff, M., & Dutka. (1997). Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities. *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.
- Gartner, A. & Lipsky, D. K. (1987). *Beyond Special Education: toward a quality system for all students*. *Harvard Educational Review*, 57, 367-395.
- Gertner, B.L., Rice, M.L., & Hadley, P.A. (1994). Influence of communicative competence of peer preferences in a preschool classroom. *Journal of Speech and Hearing Research*, 37, 913-923.
- Gibbs, J. (1987). *Tribes: A process for social development and cooperative learning*. Santa Rosa, CA: Center Source Publications.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kaczmarek, L. (1997). Interactions among preschoolers with and without disabilities: Effects of across-the-day peer intervention. *Journal of Speech and Hearing Research*, 40, 33-48.
- Goldstein, H., English, K., Shafer, K., & Kackmarek, L. (1997). Promoting Interactions Among Preschoolers with and Without Disabilities: Effects of a Buddy Skills-Training Program. *Exceptional Children*, Vol.63, N° 2, 229-243.
- Gottlieb, J., Corman, L., & Curci, R. (1984). Attitudes toward mentally retarded children. In R. L. Jones (Ed.), *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice* (pp. 143-156). Reston, VA: The Council for Exceptional Children. (ERIC Document Reproduction Service No ED 246 694).
- Greenwood, C. R., Carta, J., Kamps, D., & Delquadri, J. (1993). *Ecobehavioral assessment systems software (EBASS)*: Observational instrumentation for school psychologists. Kansas city, KS: Juniper Garden's Project, University of Kansas.
- Grenot-Scheyer, M (1994). The nature of interaction between students with severe disabilities and nondisabled friends and acquaintances. *Journal of The Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 253-262.
- Grenot-Schyer, M., Coots, J. & Falvey, M. (1989). Developing and fostering friendships. In M. Falvey, *Community-based curriculum: instructional strategies for students with severe handicaps* (pp. 345-358). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M. J., & Paul-Brown, D. (1989). Peer-related communicative competence of preschool children: Developmental and adaptative characteristics. *Journal of Speech and Hearing Research*, 32, 930-943.
- Guralnick, M.J. (1990a). Peer interactions and the development of handicapped children's social and communicative competence. In H. Foot, M. Morgan, &

- R. Shute (Eds.), *Children helping children* (pp. 275-305). Sussex, England: John Wiley & Sons.
- Guralnick, M.J. (1990b). Social competence and early intervention. *Journal of Early Intervention*, 14, 3-14.
- Guralnick, M.J. (2001). *Early Childhood inclusion. Focus on Change*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Guralnick, M.J., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J.M., & Kinnish, K. (1996a). Immediate effects of mainstream settings on the social interactions and social integration of preschool children. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 359-377.
- Guralnick, M.J., Connor, R., Hammond, M., Gottman, J.M., & Kinnish, K. (1996b). The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 67, 471-489.
- Guralnick, M.J., & Groom, J.M. (1987a). Dyadic peer interactions of mildly delayed and nonhandicapped preschool children. *American Journal of Mental Deficiency*, 92, 187-193.
- Guralnick, M.J., & Groom, J.M. (1987b). The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 58, 1556-1572.
- Hadley, P.A., & Rice, M.L. (1991). Conversational responsiveness of speech-and language- impaired preschoolers. *Journal of Speech and Hearing Research*, 34, 1308-1317.
- Hamre-Nietupski, S., Nietupski, J., & Strathe, M. (1992). Functional life skills, academic skills, and friendship/social/relationship developmental: What do parents of students with moderate/severe/profound disabilities value? *The Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 17, 53-58.
- Harper, G. F., Maheady, L. & Mallette, B. (1994). The power of peer-mediated instruction: How and why it promotes academic success for all students. In J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin (Eds), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp.31-44). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hastings, R., Oakford, S. (2003). Student Teachers' Attitudes Towards the Inclusion to Children with Special Needs. *Educational Psychology*, Vol.23, N° 1, 87-94.
- Helmstetter, E., Peck, C.A., & Giangreco, M.F. (1994). Outcomes of interactions with peers with moderate or severe disabilities: A statewide survey of high school students. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 263-276.

- Hollowood, T.M., Salisbury, C.L., Rainforth, B., & Palombaro, M.M. (1994). Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities. *Exceptional Children*, 61, 242-253.
- Hueffner, D. S. (1988). The consulting teacher model: Risks and opportunities. *Exceptional Children*, 54, 404-413.
- Janney, R. E. & Snell, M. E. (1996). How teachers use peer interactions to include students with moderate and severe disabilities in elementary general education classrooms. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 21, 72-80.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Books.
- Johnson, R., & Johnson, D.W.(1994). An overview of cooperative learning. In J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin (Eds.), *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers* (pp.229-242). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Johnson, L. J., & Pugach, M. C. (1996). The emerging third wave of collaboration: Beyond problem solving. In W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives*. (pp. 197-204). Boston: Allyn and Bacon.
- Jubala, K.A., Bishop, K.D. & Falvey, M. A. (1995). Creating a supportive classroom environment. In M. Falvey (Ed.), *Inclusive and heterogeneous schooling: Assessment curriculum and instruction* (pp.111-129). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Kauffman, J.M. (1994). Places of change: Special Education' Power and Identity in an Era of Educational Reform. *Journal of Learnig Disabilities*, 27, 610-618.
- Kauffman, J.M.(1997). Caricature, science, and exceptionality. *Remedial and Special Education*, 18, 130-132.
- Keefe, E., & VanEtten, G. (1994). *Academic and social outcomes for students with moderate and profound disabilities in integrated settings*. Paper presented através the conference of The Association for Persons with Severe Handicaps. Atlanta.
- Kishi, G. S. & Meyer, L. H. (1994). What children report and remember: six-year follow-up of the effects of social contact between peers with and without severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19, 277-289.
- Klein, N. K., Pasch, M., & Frew, T. W. (1979). *Curriculum analysis and design for retarded learners*. Columbus, OH: Merrill.
- Kliewer, S. (1999). Seeking the functional. *Mental Retardation*, 37, 151-154.

- Kopp, C.B., Baker, B.I., & Brown, K.W. (1992). Social skills and their correlates: Preschoolers with developmental delays. *American Journal on Mental Retardation*, 96, 357-366.
- Lange, C.M., Ysseldyke, J.E., & Lehr, C. (1997). Parents' perspectives on school choice. *Teaching Exceptional Children*, 30 (1), 14-19.
- Lange, C. M., Ysseldyke, J.E., (1998). School Choice Policies and Practices for Students with Disabilities. *Exceptional Children*, Vol. 64, Nº 2, 255-270.
- Lei nº 46/1986 de 14 de Outubro-Lei de Bases do Sistema Educativo, Ministério da Educação
- Lei nº 45/1973 de 12 de Fevereiro, Ministério da Educação.
- Link, M. P. (1991). Is integration really the least restrictive environment? *Teaching Exceptional children*, 23, 63-64.
- Loucks-Horsley, S., Roody, D. (1990). Using what is Known About Change to Inform the Regular Education Initiative. *Remedial and Special Education* Vol. 11, Issue 13, May/June 1990, 51-56.
- Lundrum, T.J. (1992). Teachers as victims: An interactional analysis of the teacher's role in educating atypical learners. *Behavioral Disorders*, 17, 134-144.
- Manset, G., & Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of program models. *Journal of Special Education*, 31, 155-180.
- MacMillan, D.L., Gresham, F.M., Forness, S.R. (1996). Full inclusion: An empirical perspective. *Behavioral Disorders*, 21, 145-159.
- MacLaughlin, J. L. (1995). Defining Special Education: A response to Zigmond and Baker. *The Journal of Special Education*, Vol. 29, nº2, 200-208.
- Martin, E.W. (1995). Case Studies on Inclusion: Worst Fears Realized. *The Journal of Special Education*, 29, 192-199.
- Margolis, H., McGettigan, J. (1988). Managing resistance to instructional modification in mainstreamed environments. *Remedial and Special Education*, 9 (4), 15-21.
- Maxson, B.J., Tedder, N.E., Marmion, S., & Lamb, A.M. (1993). The education of youth who are deaf-blind: Learning tasks and teaching methods. *Journal of Visual Impairments and Blindness*, 87, 259-262.
- Minke, C.M., Bear, G.G., Dumer, S.A. & Griffin, S.M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for Special education reform. *Journal of Special Education*. 30, 152-186.

- Ministério da Educação (2005). *Relatório do Gabinete da Ministra da Educação*. Lisboa.
- Morgan, R. G.T. (1980). Analysis of social skills: The behaviour analysis approach. In W. T. Singleton, P. Spurgeon, & R. B. Stammers (Eds.), *The analysis of social skill*. New York: Plenum Press.
- Morrison, G.M. (1988). Relationship among Academic, Social, and Career Education in Programming for Handicapped Students. In M. Wang, M.C. Reynolds & H. J. Walberg (Eds.), *Handbook of Special Education: Research and Practice* (pp.133-154). Pergamon Press.
- Moss, J. F., & Oden, S. (1983). Children's story comprehension and social learning. *The Reading Teacher*, 36, 784-789.
- Murphy, J. (1995). Insights on "the context of full inclusion" from a non-special education. *The Journal of Special Education*, 29,209-211.
- Neal, L. (1970). *Recreation's role in the rehabilitation of the mentally retarded*. Eugene, OR: University of Oregon Rehabilitation and Training Center in Mental Retardation.
- Nehring, W.M. (2000). Cerebral palsy. In P.L. Jackson & J. A. Vessey (Eds.), *Primary care of the child with a chronic condition* (pp.305-330). St. Louis: Mosby.
- O' Brien , J., O' Brien, C.L., (1996). A inclusão como uma força para a renovação da escola. In S. Stainback & W. Stainback. *Inclusão. Um guia para educadores* (pp.48-66). Artmed Editora, Porto Alegre.
- Oden, S. (1982a). The applicability of social skills training research. *Child and Youth Services*, 5, 75-89.
- Odom, S.L., Peck, C.A., Hanson, M., Beckman, P.J., Kaiser, A.P., Lieber, J., Brown, W. H., Horn, E.M., & Schwartz, I.S. (1996). Inclusion at the preschool level: An ecological systems analysis. *Social Policy Report: Society for Research in Child Development*, 10, (2&3), 18-30.
- Orelove, F. P. & Sobsey, D. (1996). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Transdisciplinary Approach*. Third Edition. Paul Brookes Publishing Cº.
- Orelove, F.P. & Sobsey, D. (2000). *Educating Children with Multiple Disabilities: a Transdisciplinary Approach*. Third Edition. Paul Brookes Publishing Cº.
- Orelove, F.P., Sobsey, D. & Silberman R.K. (2004). *Educating Children with Multiple Disabilities. A Collaborative Approach*. Fourth Edition. Paul Brookes Publishing Cº.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura; Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e*

enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais.
Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho.

- Okagaki, L., Diamond, K., Kontos, S., & Hestenes, L. (1998). Correlates of young children's interactions with classmates with disabilities. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 67-86.
- Parker, J. G. & Asher, S.R. (1993) Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peers group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 69, 611-621.
- Paulson, F., Paulson, P., Meyer, C. (1991). What makes a portfolio a portfolio? *Educational Leadership*, 48 (5), 60-63.
- Peck, C.A., Odom, S.L., & Bricker, D. (1993). *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Peck, C., Furman, G., & Helmstetter, E. (1993). Integrated early childhood programs: Research on the implementation of change in organizational contexts. In C. Peck, S.Odom, & D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation* (pp. 187-206). Baltimore : Paul Brookes.
- Pombeiro, G., Pereira, F.& Nunes, C. (2005). *Unidades Especializadas em Multideficiência-Normas Orientadoras*. Ministério da Educação.
- Portaria nº 1102/97, de 3 de Novembro, Ministério da Educação.
- Portaria nº 1103/97, de 3 de Novembro, Ministério da Educação.
- Public Law 94-142 (1975). *Education for all Handicapped Children Act of 1975*, 94th Congress, First Session.
- Public Law 99-457 (1986). *Education of the Handicapped Act Emendments*.
- Public Law 94-142 (1990). *Individuals with Disabilities Act (IDEA)*.
- Putnam, J.W. (1993). *Cooperative learning and strategies for inclusion: Celebrating diversity in the classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Rago, W. V., & Cleland, C.C. (1978). Future directions in the education of the profoundly retarded. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 13, 184-185.
- Reid, K., Kurkijan, C. & Carruthers, S. (1994). Special education teachers interpret constructivist teaching. *Remedial and Special Education*, 15, 267-280.
- Reynolds, M. C., & Birch, J. W. (1982). *Teaching Exceptional Children in all America's Schools* (2nd. Ed.), Reston, VA: Council of Exceptional Children.

- Reynolds, M.C., Wang, M.C. & Walberg, H.J. (1987). The necessary restructuring of special and regular education. *Exceptional Children*, 53, 391-398.
- Rice, M.L., Sell, M.A., & Hadley, P.A. (1991). Social interactions of speech –and language- impaired children. *Journal of Speech and hearing Research*, 34, 1299-1307.
- Rubin, K.H., Bukowski, W. & Parker, J. G. (1998). Peer interactions, relationships and groups. In W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of Child Psychology* (5 th Edition). New York: Wiley.
- Salisbury, C.L., Evans, I.M., & Palombaro, M. (1997). Collaborative problem- solving to promote the inclusion of young children with significant disabilities in primary grades. *Exceptional Children*, 63, 195-209.
- Salisbury, C.L., Gallucci, C.L., Palombaro, M., & Peck, C. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 125-137.
- Schafnner, C.B, Buswell, B. (1996). Dez elementos críticos para a criação de comunidades de ensino inclusivo e eficaz. In S. Stainback & W. Stainback, *Inclusão: um guia para educadores* (pp.69-87). Artmed Editora. Porto Alegre.
- Schalock, R.L. & Verdugo (2002). *The concept of quality of life in human services: A handbook for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
- Scheleien, S.J. & Wehman, P. (1986). Severely Handicapped Children: Social Skills Development Trough Leisure Skills Programming. In G. Cartledge, J. Milburn (Eds.), *Teaching Social Skills To Children. Innovative Approaches*, Second Edition. Pergamon Press.
- Schulte, A. C. (1996). Remediation and inclusion: Can we have it all? In D.L. Speece, & B. K. Keogh (Eds.), *Research on Classroom Ecologies*. (pp.213-227). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Scruggs, T.E., Mastropieri, M.A. (1995). Wath makes special education special ? Evaluating inclusion programs with the PASS variables. *The Journal of Special Education*, Vol.29/nº 2, 224-233.
- Sergiovanni, T. (1994). *Building community in schols*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (1990). Early childhood intervention: the evolution of concepts. In S.J. Meisels & J.P. Shonkoff (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (pp.2-11). Cambridge University Press.
- Sigafoos, J., York, J. (1991). Using Ecological Inventories to Promote Functional Communication. In Reichle, York & Sigafoos, *Implementing Augmentative and Alternative Communication* (pp.61-70). Ed. Paul Brookes.

- Simeonsson, R.J. (1994). Toward an epidemiology of developmental, educational, and social problems of childhood. In R. J. Simeonsson (Ed), *Risk, resilience e prevention. Promoting the wellbeing of all children*. Baltimore, P.H. Brookes.
- Sindelar, P.T. (1995). Full inclusion of students with learning disabilities and its implications for teacher education. *The Journal of Special Education*, Vol.29, n°2, 234-244.
- Skrtic, T. (1994). *Changing paradigms in special education*. Artigo apresentado na Excellence and Equity in Education International Conference, Toronto.
- Skrtic, T. (1991). *Behind Special education*. Denver: Love Publishing.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1989). Effective classroom for students at risk. In R.E Slavin, N.L. Karweit, & N.A. Madden (Eds.), *Effective programs for students at risk* (pp. 23-51). Boston: Allyn & Bacon.
- Slavin, R., (1990). General Education Under the Regular Education Initiative: How Must it Change?. *Remedial and Special Education*. Vol. 11, Issue 3 May/June 1990, 40-50.
- Smith, J.D., & Dexter, B.L.(1980). The basics movement: What does it mean for the education of the mentally retarded students? *Education and Training of the Mentally Handicapped*, 15, 72-74.
- Solomon, D., Schaps, E., Watson, M., & Battistich, V. (1992). Preparing leaders for inclusive schools. In R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Reestructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp. 41-60). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.
- Sontag, E., Certo, N., & Button, J. E. (1979). On a distinction between the education of the severely and profoundly handicapped and a doctrine of limitations. *Exceptional Children*, 45, 604-616.
- Soodak, L.C., Podell, D.M., & Lehman, L.R. (1998). Teacher, student, and school attributes as predictors of teachers' responses to inclusion. *Journal of Special Education*, 31, 107-124.
- Stainback, S. & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 52, 144-152.
- Stainback, W., Stainback, S., Moravec, J., & Jackson, H.J. (1992). Concerns about full inclusion- An ethnographic investigation. In R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (Eds.), *Reestructuring for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools* (pp.305-324). Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

- Stainback, W., & Stainback, S. (1990). Facilitating peer support and friendships. In W. Stainback & Stainback (Eds.), *Support networks for inclusive schooling. Interdependent integrated education* (pp.51-63). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Stainback, S., Stainback, W. (1996). *Inclusion. A guide for educators*. Paul H. Brookes Publishing Co., Inc.
- Stanley, S.O. Greenwood, C.R. (1983). *Code for instructional structure and student academic response (CISSAR): Observer's manual*. Kansas City: Juniper Gardens Children's Project, University of Kansas.
- Stoiber, K.C., Gettinger, M., & Goetz, D. (1998). Exploring factors influencing parent's and early childhood practitioners' beliefs about inclusion. *Early Childhood Research Quarterly*, 13, 107-124.
- Strully, J.L. & Strully, C.F. (1989). Friendship as an educational goal. In S. Stainback, W. Stainback & M. Forest (Eds.), *Educating all students in the mainstream of regular education* (pp.59-70). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Taylor, R.L., Richards, S.B., Goldstein, P.A., Schilit, J. (1997). Teacher perceptions of inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 29, 50-54.
- Thomas, G. (1997). Inclusive schools for an inclusive society. *British Journal of Special Education*. Vol. 24, N° 3 (September 1997),103-107.
- Thompson, K. (1994). *A child's right to English language instruction in Alberta*. Calgary: Alberta Civil Liberties Research Centre.
- Thousand, J.S., Villa, R.A.& Nevin, A.I.(1994). *Creativity and collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Thuppall, M. & Sobsey, D. (2004). Children with Special Health Care Needs. In E. Orelve, D. Sobsey & R. Silberman. *Educating Children with Multiple Disabilities* (pp.311-377). Paul Brookes Publishing Co.
- Topping, K.(1988). *The peer tutoring handbook: Promoting co-operative learning*. Cambridge, MA: Brookline Books.
- Turnbull, H.R. (1986). *Free Appropriate Public Education: The law and children with disabilities*. Denver:Love.
- Vaughn, S. & Shumm, J. S. (1996). Classroom ecologies: classroom interactions and implications for inclusion of students with learning disabilities. In D. S. Speece & B. K. Keogh (Eds.). *Research on Classroom Ecologies* (pp. 107-124). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Van der Klift, E. & Kunc, N. (1994). Beyond benevolence: Friendship and the politics of help. In J.S. Thousand, R.A. Villa & A.I. Nevin (Eds.), *Creativity and*

collaborative learning: A practical guide to empowering students and teachers (pp.391-401). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Verdugo, M.A. (2002). *Analisis de la definicion de Discapacidad intelectual de la Asociacion Americana sobres Retraso Mental de 2002*. Instituto Universitario de Integration en la Comunidad. Universidad de Salamanca.

Villa, J. S. Thousand, W. Stainback & S. Stainback (1992). *Reestruturing for caring and effective education: An administrative guide to creating heterogeneous schools*. Baltimore: Paul Brookes Publishing Co.

Walberg, H.J. (1984). *Improving the productivity of America schools*, 41 (8), 19-30.

Walberg, H. J. & Wang, M.C. (1986). Effective Educational Practices and Provisions for Individual Differences. In M.C. Wang, M.C. Reynolds & H.J. Walberg *Handbook of Special Education: Research and Practice* (pp.113-128). Pergamon Press.

Wang, M.C. & Lindvall, C. M. (1984). Individual difference and school learning environments: theory, research and design. In E. W. Gordon (Ed.), *Review of research education*, 11, (pp.161-226.) Washington, D.C.: American Educational Research Association.

Warnock, H. M.(1978). *Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped children and young people*. London: Her Majesty's Stationery Office.

Weber, K. (1994). *Special education in Canadian schools*. Ontario:Highland Press.

Wehman, P., & Schleien, S. (1981). *Leisure programs for handicapped persons: Adaptations, techniques, and curriculum*. Baltimore: University Park Press.

Westling, D. & Fox, L. (1995). *Teaching Students with Severe Disabilities*. Merrill, New Jersey.

Wilczenski, F.L. (1992). Measuring attitudes toward inclusion. *Psychology in the Schools*, 29, 306-312.

Will, M.C. (1986). Educating children with Learning Problems: a Shared Responsibility. *Exceptional Children*, 51, 411-415.

Will, M. C. (1984). Let us pause and reflect- but not to long. *Exceptional Children*, 51, 11-16.

Williams, G., Reisberg, L., (2003). Successful inclusion: Teaching social skills through curriculum integration. *Intervention in School and Clinic*; 38, 4, 205-210.

Willoughby-Herb, S. J. (1983). Selecting relevant curricular objectives. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2 (4), 9-14.

- Wilson, B. (1999). Entry behaviour and emotion regulation abilities of developmentally delayed boys. *Developmental Psychology*, 35, 214-222.
- Winter, S. (1999). *The early childhood inclusion model: A program for all children*. Olney, M.D.: Association for Childhood Education International.
- Winzer, M.A. & Mazurek, M. (1998). *Special education in multicultural contexts*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Winzer, M. A., (2000). The inclusion movement: review and reflections on reform in special education. In M.Winzer & Mazurek. *Special Education in the 21 century*. (pp.5-26). Washington: Gallaudet University Press
- Wisniewski, L., Alper, S. (1994). Including students with severe disabilities in general education settings. *Remedial and Special Education*, 29, 245-250.
- York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise-Neff, C., Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58, 244-258.
- Ysseldyke, J. E., Thurlow, M. L., Wotruba, J.W., & Nanja, P.A. (1990). Instructional arrangements: perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children, Summer*, 4-8.
- Ysseldyke, J. & Olsen, K. (1999). Putting alternate assessments into practice: what to measure and possible sources of data. *Exceptional Children*, 65, 175-186.
- Zigmond, N. (1978). A prototype of comprehensive service for secondary students with learning disabilities: A preliminary report. *Learning Disabilities Quarterly*, 1, 39-49.
- Zigmond, N., & Miller, S.E. (1996). Assessment for instructional planning. *Exceptional Children*, 52, 501-509.



ANEXOS

Anexo I

CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS

ALUNOS DA UNIDADE 5

Nome	Idade	Gênero	Deficiência	Problemas associados	Percurso Escolar. (anos de frequência)			
					Jardim de Infância	Sala do Regular	Instituição	Unidade
S1	10 Anos	Masculino	Deficiência Mental	Epilepsia	1	1	0	4
S2	11 Anos	Masculino	Deficiência Mental	Epilepsia	2	0	0	4
S3	7 Anos	Feminino	Encefalopatia estática	Deficiência mental e motora Não comunica verbalmente Epilepsia Estrabismo Microcefalia	4	0	0	1
S4	13 Anos	Feminino	Trissomia 21	Afasia Estrabismo	4	0	0	7
S5	14 Anos	Feminino	Paralisia Cerebral	Deficiência mental	2	0	0	8
S6	7 Anos	Masculino	Esclerose Tuberosa Síndrome de West	Deficiência mental e motora Não comunica verbalmente Epilepsia Problemas renais Desvio da coluna	0	0	0	1

ALUNOS DA UNIDADE L

(sala 1)

Nome	Idade	Gênero	Deficiência	Problemas associados	Percurso Escolar. (anos de frequência)			
					Jardim de Infância	Sala do Regular	Instituição	Unidade
L1	15 Anos	Feminino	Síndrome Dismorfico	Obesidade Epilepsia Deficiência mental Atraso psico - motor grave	0	0	8	1
L2	13 Anos	Masculino	Paralisia Cerebral	Obesidade Deficiência mental	3	0	0	6
L3	10 Anos	Feminino	Cromossomapatia	Deficiência mental	3	0	0	4
L4	10 Anos	Feminino	Paralisia Cerebral	Deficiência mental	1	0	0	4
L5	9 Anos	Masculino	Autismo	Deficiência mental	2	0	0	3
L6	10 Anos	Masculino	Síndrome Tetrapiramidal	Deficiência Mental	1	0	0	4
L7	12 Anos	Masculino	Síndrome X Frágil	Deficiência mental Obesidade	4	0	0	5

(sala 2)

Nome	Idade	Gênero	Deficiência	Problemas associados	Percurso Escolar. (anos de frequência)			
					Jardim de Infância	Sala do Regular	Instituição	Unidade
L8	7 Anos	Masculino	Síndrome de West	Deficiência mental Deficiência motora Epilepsia	3	0	0	1
L9	11 Anos	Feminino	Doença Metabólica	Deficiência mental Deficiência motora	2	0	0	5

ALUNOS DA UNIDADE M

Nome	Idade	Gênero	Deficiência	Problemas associados	Percurso Escolar. (anos de frequência)			
					Jardim de Infância	Sala do Regular	Instituição	Unidade
M1	13 anos	Feminino	Encefalopatia estática	Não comunica verbalmente Descoordenação motora Deficiência mental	3	0	0	6
M2	17 anos	Feminino	Trissomia 21	Cataratas congênitas Cardiopatias Obesidade	2	4	0	7
M3	10 anos	Masculino	Microcefalia com atraso grave do desenvolvimento psicomotor	Epilepsia Deficiência mental	4	0	0	4
M4	10 anos	Masculino	Autismo (Síndrome de Asperger)	Déficit cognitivo Descoordenação motora	3	2	0	2
M5	11 anos	Feminino	Paralisia Cerebral	Epilepsia Deficiência mental	4	0	0	6
M6	14 anos	Masculino	Síndrome de Wolf	Epilepsia Deficiência mental Deficiência motora Problemas respiratórios	2	0	0	8
M7	11 anos	Feminino	Paralisia Cerebral	Epilepsia Deficiência mental Deficiência visual	4	0	0	5
M8	13 anos	Feminino	Deficiência Mental	Problemas emocionais	0	5	0	2
M9	7 anos	Masculino	Síndrome de West Paralisia Cerebral	Epilepsia Problemas respiratórios	2	0	0	1

Anexo II

DESCRIÇÃO DAS UNIDADES S, L E M

- UNIDADE S

Esta unidade funciona numa sala de uma Escola Básica do 1º ciclo e Jardim de Infância que funcionam no mesmo edifício (sendo esta escola sede de Agrupamento). A Unidade tem casa de banho adaptada inserida na própria sala.

Frequentam esta unidade 6 alunos, num horário que vai das 9 horas às 15 horas. Destes 6 alunos 1 vem para a escola na carrinha da Câmara não adaptada, 2 vêm com os pais e os restantes 3 vêm na carrinha adaptada da Câmara, pelo que no período da manhã só a partir das 10 horas se encontram todos os alunos na Unidade. Cada aluno da unidade pertence a uma turma fazendo, esporadicamente, actividades com os colegas, nomeadamente visitas de estudo.

Os docentes desta Unidade são uma educadora especializada e uma professora do 3º ciclo de Educação Tecnológica, não especializada.

O pessoal não docente é constituído por três auxiliares de acção educativa que tem um horário de 7 horas diárias.

Como actividades com outros docentes têm Educação Física (2 vezes por semana) no ginásio da escola, sendo o professor contratado pela Câmara e Natação (1 vez por semana) deslocando-se no transporte da Câmara a uma das piscinas municipais, sendo o professor de natação também contratado pela Câmara.

Partilham o espaço exterior (recreio) no mesmo horário dos colegas do ensino regular (10.30/11 horas) e o refeitório (no mesmo horário) mas têm uma mesa para si.

A Unidade tem como projecto "*Viver os contos tradicionais*", inserido no Projecto Educativo do Agrupamento que é a exploração de contos tradicionais com as turmas às quais os alunos pertencem, com a ida dos alunos à Unidade, ou vice-versa, em dias e horários pré-definidos pelas docentes da Unidade e do Ensino Regular, para ouvirem a história, recontarem, decidirem o modo de trabalhá-la (dramatização, fantoches), executarem o material necessário e dramatizarem.

As saídas com as outras turmas estão condicionadas pela disponibilidade de horários do transporte adaptado. Saem inseridos nas saídas de toda a escola e alguns alunos saem inseridos nas saídas das turmas a que pertencem.

- UNIDADE L

Esta unidade funciona em 2 salas de uma Escola Básica do 1º ciclo com Jardim de Infância incluído (a funcionar no mesmo edifício e não é sede de agrupamento).

Na sala um, estão dois alunos com multideficiência, que necessitam de cuidados de saúde específicos, com duas auxiliares das 9 horas às 15 horas. Nesta sala fazem as suas refeições e descansam, ainda que, por vezes, vão à outra sala da UEM.

Na sala dois, estão sete alunos com dois docentes e três auxiliares.

Este grupo de nove alunos é considerado uma turma não estando incluídos nas outras turmas de 1º ciclo da EB1 havendo um aluno que, no entanto, tem apoio de 30 minutos de duração, uma vez por semana, dado por um docente do 1º ciclo que apoia os alunos com NEE incluídos nas salas do ensino regular.

Os docentes que apoiam a UEM são uma Educadora de Infância Especializada e uma Professora do 1º ciclo Especializada.

O pessoal não docente é composto por cinco auxiliares de acção educativa (3 cumprem um horário de 7 horas e 2 que são tarefas cumprem um horário de 4 horas cada).

Para além das actividades na Unidade, os alunos têm actividades com outros docentes nomeadamente, Educação Física (2 vezes por semana por períodos de uma hora cada) no ginásio da escola. O professor de Educação Física é contratado pela Câmara Municipal.

Os alunos usufruem de transporte da Câmara Municipal (carrinha adaptada com placa elevatória), um dos alunos vai para a escola com a mãe porque a residência é perto.

Partilham o espaço exterior no mesmo horário dos colegas do ensino regular (recreio da manhã das 10.30 às 11.00 horas) e o refeitório (mas o horário não é o mesmo porque devido ao elevado número de alunos a almoçar, almoçam primeiro com os alunos do Jardim de Infância (a partir das 11.45 minutos).

As saídas e visitas de estudo com outros alunos estão condicionadas pelo transporte, pois dos 9 alunos, 5 utilizam cadeira de rodas precisando da carrinha com placa elevatória (que serve todo o concelho e não tem horário disponível) e pelo número de adultos, para irem os 4 alunos que não utilizam cadeira de rodas implica a disponibilização de 2 adultos, no mínimo.

Algumas actividades são feitas em conjunto com toda a escola, nomeadamente as comemorativas, previstas para todos os alunos. Paralelamente a Unidade tem um projecto inserido no Projecto Educativo do Agrupamento, ligado às histórias infantis.

Assim, em dias e horários pré-definidos os alunos de cada turma da EB1 e do J.I deslocam-se à unidade para assistirem a um filme narrado pelas docentes da Unidade e com legendagem em Sistem Pictografic Communication (S.P.C). As docentes digitalizam historias gravando depois as vozes das personagens com os alunos da Unidade e das outras turmas que, posteriormente são passadas no *data-show* e visionadas pelos alunos.

- UNIDADE M

Esta Unidade funciona na sala de uma Escola Básica do 1º ciclo de plano centenário, sendo esta EB1 constituída por dois edifícios de plano centenário, um edifício de construção recente (9 anos) que funciona como cantina e um edifício também de construção recente (3 anos) que funciona como Jardim de infância. Todos estes edifícios estão implantados em terrenos com quotas diferentes havendo escadas de ligação entre todos eles. A Unidade tem casa de banho adaptada mas implica saída para o exterior, assim como o acesso à cantina também é feito pelo exterior.

O horário de funcionamento é das 9 horas às 16 horas. Dos 9 alunos que frequentam a unidade 3 alunos vêm com os pais (1 destes alunos utiliza cadeira de rodas mas não usufrui de transporte da Câmara porque a carrinha que serve esta Unidade não está adaptada com placa elevatória). Os restantes 6 alunos são transportados na carrinha da Câmara.

Os docentes da Unidade são duas educadoras especializadas e o pessoal não docente é constituído por uma auxiliar de acção educativa contratada pela Câmara e duas auxiliares de acção educativa que, como tarefeiras da DREN, só trabalham 4 horas cada uma.

As actividades com outros docentes são constituídas por Educação Física (duas vezes por semana) e realizada ou na sala, ou no recreio, ou no campo de jogos ou parque urbano exterior à escola, com um professor contratado pela Câmara; Natação (uma vez por semana) com um professor contratado pela Câmara e deslocando-se a uma das piscinas municipais. Esta deslocação é assegurada por uma carrinha pertencente a uma Associação Desportiva da freguesia onde está incluída esta Unidade.

Beneficiam também de aulas de música (30 minutos por semana) dadas por um professor de música e incluídas num projecto da Unidade iniciado há 2 anos.

Os alunos da Unidade partilham com os alunos da escola o espaço exterior, na hora dos recreios (recreios da manhã e da tarde) e partilham o refeitório (almoçam no mesmo horário e nas mesmas mesas).

Para além disso cada aluno pertence a uma turma e 4 dos alunos da Unidade vão semanalmente à sala, em horário pré-definido com os docentes do regular (2 vezes por semana) e os outros vão quando há alguma actividade que se considere adequada. Fazem também saídas integrados nas turmas a que pertencem ou saídas de toda a escola.

Incluído no projecto educativo do Agrupamento “*TransformAR-TE*” a Unidade desenvolveu um trabalho de dramatização de histórias, com canções musicadas pelo professor de música para apresentar a todos os alunos do Agrupamento. Neste ano lectivo o projecto foi fazer a dramatização, em conjunto com uma turma do 2º ano onde estava incluída uma aluna da Unidade, filmar e passar o filme nas actividades que se desenrolam paralelamente à Feira do Livro.

Anexo III

1 – GRELHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A EDIFÍCIO

- 1 tipologia:
- 2 estado de conservação:
- 3 área total:
- 4 área do edifício:
- 5 área exterior:
- 6 área de recreio:
- 7 área ajardinada:
- 8 número de salas:
- 9 número de quartos de banho:
- 10 número de quartos de banho adaptados:
- 11 número de rampas de acesso:
- 12 número de elevadores:

B MOBILIÁRIO:

- 1 mesas em número suficiente:
- 2 cadeiras em número suficiente:
- 3 secretárias em número suficiente:
- 4 armários em número suficiente:
- 5 mesas adaptadas em número suficiente:
- 6 cadeiras adaptadas em número suficiente:

sim	não

C MATERIAL:

- 1 projector de slides
- 2 tv
- 3 máquina de filmar
- 4 impressoras
- 5 computadores
- 6 computadores adaptados
- 7 video
- 8 máquina fotográfica
- 9 ecrã
- 10 leitor de cd
- 11 gravador
- 12 retroprojector
- 13 livros
- 14 filmes
- 15 jogos
- 16 Mab
- 17 Cuisinaire
- 18 Ábacos

(quantidade)

D Número de turmas

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano

E Número de alunos

1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	total

F Número de alunos com NEE

--

G Número de alunos a frequentar a Unidade Especializada em Multideficiência

--

H DOCENTES				
1 FUNÇÕES QUE DESEMPENHAM:				
Professores titulares de turma				
Professores dos Apoios Educativos				
Conselho Executivo/Assessorias				
Professores com artigos 296 ou 121				
Professores destacados				
2 SITUAÇÃO PROFISSIONAL				
Professores				
Educadores				
3 IDADES DOS DOCENTES				
	20 a 29	30 a 39	40 a 49	50 e mais
4 FORMAÇÃO ACADÉMICA				
	Licenciatura		Bacharelato	
5 DOCENTES DOS APOIOS EDUCATIVOS				
	Especializado		Não Especializado	
6 DOCENTES DA UNIDADE ESPECIALIZADA EM MULTIDEFICIÊNCIA				
	Educadores Especializados		Professores Especializados	
	Educadores não Especializados		Professores não Especializados	

1 PESSOAL NÃO DOCENTE		
1 AUXILIARES DE ACÇÃO EDUCATIVA	Efectivos	
	Contrato	
	provimento	
	Contrato termo certo	
	Tarefeiras	
	Funcionários da Câmara	
	Funcionários do Centro de Emprego	
2 PESSOAL ADMINISTRATIVO		
	Efectivos	
	Contrato de provimento	
3 OUTROS FUNCIONÁRIOS		
<hr/>		
4 FUNCIONÁRIOS DA UNIDADE DE INTERVENÇÃO ESPECIALIZADA	Funcionários da Câmara	
	Tarefeiras	
	Outros funcionários	

2 – GRELHA DE CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DO REGULAR

	sim	não
1 A iluminação é aceitável?		
2 As dimensões da sala são amplas para o número de alunos?		
3 Têm acessos fáceis para alunos com NEE?		
4 Os materiais e equipamentos são adequados?		
5 As áreas de trabalho e áreas de jogo estão separadas para minimizar as distrações?		
6 Os materiais são apropriados para a idade e desenvolvimento dos alunos?		
7 Há material suficiente para uma ampla variedade de actividades?		

3 – GRELHA DE CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE

Localização na escola:	
dimensões:	
acessos:	
iluminação:	
estado geral de conservação da sala:	
aquecimento:	
quarto de banho inserido na sala:	
quarto de banho ao lado:	
quarto de banho a que distância:	

número de mesas	
número de cadeiras	
número de armários	
número de secretárias	
número de biombos	
número de arcas	

Tem mobiliário na casinha das bonecas Sim ☐ Não ☐

Qual? _____

Mobiliário para Actividades da Vida Diária Sim ☐ Não ☐

Qual? _____

MATERIAL:

	Sim	Não
Os brinquedos e outro material seguro estão ao alcance do aluno?		
Os materiais existentes são apropriados para as idades e		
Há material suficiente para uma ampla variedade de actividades?		
Há uma variedade de material de exterior seguro e disponível?		

Material específico para alunos com Paralisia

	(quantidade)
plano inclinado	
standing-frame	
mesas regulaveis	
cadeiras de transporte	
cadeiras com triangulo de abdução	
tabuleiros de acrílico para as	
cadeiras tipo rifton	
puff	

OUTRO MATERIAL:

	(quantidade)
Quadro negro	
Computador	
Adaptações para o computador:	
teclado de conceitos	
switch	
Rádio gravador	
Projector de slides	
Ecrã	
Data-show	
Kit de motricidade	
Piscina de bolas	
Colchões anti-escara	
Colchões de motricidade	
Outro material didactico	

Anexo IV

GRELHA CARACTERIZAÇÃO DO FUNCIONAMENTO DAS UEM

UTENTES:		
Número:		
Sexo:		
Deficiência:		
Idades:		
RECURSOS HUMANOS		
Educadores	Professores	
Educadores não	Professores não	
Auxiliares da escola	Auxiliares da Câmara	Tarefeiras

DESCRIÇÃO DO FUNCIONAMENTO:		SIM	NÃO
Existe um horário alternado para actividades estruturadas e actividades livres?			
O número de adultos é suficiente para orientar e supervisionar o número de alunos?			
Os adultos responsáveis pelo programa individual são qualificados?			
É criado um ambiente acolhedor e confortável para o aluno?			
Os adultos comunicam bem com todos os alunos da UIE?			
Os adultos encorajam a independência nas competências de auto-ajuda (comer, vestir, despir, ...)?			
É feito treino de uso do W.C.?			
Providenciam lanche e almoço?			
Providenciam transporte?			
É requerida a participação dos pais na elaboração do Plano e Programa Educativo Individual?			
É encorajada a participação dos pais no trabalho da sala?			
Comunicam com os pais o que se passa diariamente através de um caderno diário ou verbalmente?			

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO DA UNIDADE ESPECIALIZADA EM MULTIDEFICIÊNCIA:		

ROTINAS IMPLEMENTADAS NA UNIDADE ESPECIALIZADA EM MULTIDEFICIÊNCIA:

ACTIVIDADES DA UNIDADE ESPECIALIZADA EM MULTIDEFICIÊNCIA:

IDAS DOS ALUNOS À SALA DO REGULAR:

PERIODICIDADE DAS REUNIÕES:	semanal	mensal	trimestral	outra:
Docentes da Unidade				
Docentes da Unidade com órgãos de Gestão:				
Docentes da Unidade com Funcionários:				
Docentes da Unidade com Professores do Regular:				
Reunião do Nucleo de Apoios Educativos:				
Reunião do Nucleo de Apoios Educativos com Equipa de				
Reunião de docentes da Unidade com os pais:				
Reunião de docentes da Unidade com outros docentes, pais,				

Anexo V

CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS DO 1º CICLO

EB1 M		EB1 S	EB1 L
Tipologia			
Plano Centenário		P3	Construção Especial
Características			
12 Salas de aula 7 WC 1 WC Adaptado 2 Rampas de acesso		12 Salas (9 salas de aula) 5 WC 1 WC Adaptado 3 rampas de acesso	11 Salas de aula 11 WC 4 Rampas de acesso 1 Tractorino nas escadas
Mobiliário			
Mesas, cadeiras, secretárias Armários em número insuficiente Mesas e cadeiras adaptadas em número insuficiente Material 1 Projector 1 TV 1 Máquina de filmar 4 Impressoras 6 Computadores 1 Computador adaptado 1 Vídeo 1 Máquina fotográfica 1 Ecrã 2 Leitores de CD 1 Retroprojector Vários Livros Vários Filmes Vários Jogos		Mesas, cadeiras, secretárias em número suficiente Armários em número insuficiente Mesas e cadeiras adaptadas em número insuficiente 2 TV Várias impressoras Vários Computadores 2 Computadores adaptados 1 Vídeo 2 Máquinas fotográficas Vários leitores de CD Vários gravadores 1 Retroprojector Vários Livros Vários Filmes Vários Jogos	Mesas e secretárias em número suficiente Cadeiras e armários em número insuficiente Mesas e cadeiras adaptadas em número insuficiente 4 TV 3 Máquinas de filmar 6 Impressoras 15 Computadores 1 Computador portátil 6 Computadores adaptados 1 Vídeo 1 Máquina fotográfica digital 1 Máquina fotográfica 1 Ecrã 6 Leitores de CD 2 Gravadores 1 Retroprojector 200 Livros
Número de turmas e alunos			
4 Turmas 1º Ano: 87 Alunos 5 Turmas 2º Ano: 114 Alunos 5 Turmas 3º Ano: 110 Alunos 6 Turmas 4º Ano: 127 Alunos Totais 20 Turmas 439 Alunos 48 Alunos com NEE 9 Alunos na UEM		4 Turmas 1º Ano: 83 Alunos 2 Turmas 2º Ano: 39 Alunos 2 Turmas 3º Ano: 39 Alunos 2 Turmas 4º Ano: 39 Alunos Totais 10 Turmas 170 Alunos 47 Alunos com NEE 6 Alunos na UEM	3 Turmas 1º Ano: 65 Alunos 2 Turmas 2º Ano: 51 Alunos 3 Turmas 3º Ano: 62 Alunos 2 Turmas 4º Ano: 47 Alunos Totais 11 Turmas (Sala UEA conta como uma turma) 234 Alunos 46 Alunos com NEE 9 Alunos na UEM
Docentes			
20 Titulares de turma 6 Apoios Educativos 4 Conselho Executivo e Assessoria 2 Com Artigos 5 Destacados Totais 36 Professores 2 Educadores Idades 4 de 20 a 29 7 de 30 a 39 13 de 40 a 49 6 com mais de 50		12 Titulares de turma 6 Apoios Educativos 5 Conselho Executivo e Assessoria 3 Com Artigos 4 Destacados Totais 22 Professores 4 Educadores Idades 6 de 20 a 29 6 de 30 a 39 10 de 40 a 49 4 com mais de 50	10 Titulares de turma 5 Apoios Educativos 2 C/ Artigos 3 Destacados Totais 22 Professores 4 Educadores Idades 5 de 20 a 29 5 de 30 a 39 12 de 40 a 49 2 com mais de 50
Formação Académica			
31 Licenciados 5 Bachareis		20 Licenciados 6 Bachareis	20 Licenciados 6 Bachareis
Docentes do Apoio Educativo			
4 Especializados 2 Não especializados		1 Especializado 3 Não especializados	4 Especializados
Docentes da UEA			
2 Educadores especializados		1 Educador especializado 1 Professor Não especializado	1 Educador especializado 1 Professor 1º ciclo especializado
Pessoal não docente			
Auxiliares de Ação Educativa			
1 Efectivo 1 Contrato de provimento 3 Contrato de termo certo 4 Tarefeiras 1 Funcionária da Câmara 4 Funcionários do Centro de Emprego		6 Efectivos 1 Contrato de provimento 1 Contrato de termo certo 2 Tarefeiras 2 Funcionária da Câmara 3 Funcionários do Centro de Emprego	2 Efectivos 1 Contrato de provimento 1 Contrato de termo certo 5 Tarefeiras 5 Funcionária da Câmara 1 Funcionários do Centro de Emprego 1 Porteiro
Pessoal Administrativo			
1 Efectivo 1 Contrato provimento 1 Centro de Emprego		1 Efectivo 3 Contrato provimento	2 Efectivo 2 Contrato provimento

Anexo VI

CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS DO REGULAR

EB1 M	EB1 S	EB1 L
Iluminação aceitável Dimensões amplas para o número de alunos	Iluminação aceitável Dimensões amplas para o numero de alunos	Iluminação aceitável Dimensões amplas para o numero de alunos
Materiais e equipamentos adequados Os materiais são apropriados para a idade e desenvolvimento dos alunos	Materiais são apropriados para a idade e desenvolvimento dos alunos	Materiais e equipamentos são adequados Materiais são apropriados para a idade e desenvolvimento dos alunos
Não têm fáceis acessos para alunos com NEE Áreas de trabalho e de jogos não estão separadas para minimizar as distrações Não há material suficiente para ampla variedade de actividades	Não têm fáceis acessos para alunos com NEE Áreas de trabalho e de jogo não estão separadas para minimizar as distrações Não há material suficiente para ampla variedade de actividades Os materiais e equipamentos não são adequados	Têm acessos fáceis para alunos com NEE Áreas de trabalho e de jogo não estão separadas para minimizar as distrações Há material suficiente para ampla variedade de actividades

Anexo VII

CARACTERIZAÇÃO DAS UNIDADES ESPECIALIZADAS EM MULTIDEFICIÊNCIA

EB1 M	EB1 S	EB1 L
-------	-------	-------

LOCALIZAÇÃO		
Rés do chão (traseiras da escola)	Rés do chão	Rés do chão junto à porta de entrada

ACESSOS		
Rampa de pedra	Fáceis com rampas	Bons com rampas
Rampa metálica		
Escadas		

ILUMINAÇÃO		
Insuficiente	Boa	Boa

CONSERVAÇÃO		
Suficiente	Razoável	Bom

AQUECIMENTO		
Bom	Razoável	Mau

WC ADAPTADO:		
1 no exterior a 100 metros da sala	1 a 100 metros da sala mas no interior do edifício	A 10 metros da sala, no mesmo corredor

MOBILIARIO		
2 mesas redondas que permitem que os alunos estejam à volta delas (também os alunos com cadeiras de rodas)	4 mesas	1 mesa grande
8 cadeiras	12 cadeiras	2 mesas de recorte
Mesa de computador	6 armários	4 armários
3 armários (1 aberto e 2 fechados)	1 biombo	3 secretárias
1 secretária para pôr o computador	Mobiliário e material para actividades de vida diária:	Mobiliário de casinha das bonecas:
1 biombo	Fogão	Armário
1 arca	Ferro de engomar	Cama
	Tachos	Guarda vestidos
	Panelas	Mesa
	Varinha mágica	Cadeira
	Utensílios de cozinha (copos, pratos,talheres)	Armário da cozinha

MATERIAL:		
Material diversificado ao alcance do aluno, apropriado para as idades e desenvolvimento dos alunos, permitindo uma ampla variedade de actividades.	Material insuficiente para ampla variedade de actividades, e alguns não são apropriados para as idades e desenvolvimento dos alunos	Material ao alcance dos alunos, apropriados para as idades e desenvolvimento dos alunos, permitindo uma ampla variedade de actividades.
Não existe, no exterior, material seguro e disponível	Não existe, no exterior, material seguro e disponível	Não existe, no exterior, material seguro e disponível.

MATERIAL PARA ALUNOS COM PARALISIA CEREBRAL		
3 planos inclinados	2 planos inclinados	3 planos inclinados
1 standing-frame	1 standig-frame	3 standing-frame
3 mesas reguláveis	2 mesas reguláveis	8 mesas reguláveis
4 cadeiras de transporte	3 cadeiras de transporte	5 cadeiras de transporte
2 cadeiras com triangulo de abdução	2 cadeiras com triangulo de abdução	2 cadeiras com triangulo de abdução
1 tabuleiro de acrílico para a cadeira	1 tabuleiro acrílico para cadeira	1 tabuleiro de acrílico para cadeira
1 cadeira tipo rifton		1 cadeira tipo rifton
2 puff		1 puff

OUTRO MATERIAL		
2 computadores	1 quadro negro	1 quadro negro
1 teclado de conceitos	2 computadores	4 computadores
1 switch	1 teclado de conceitos	1 teclado de conceitos
1 projector de slides	1 switch	1 switch
1 ecrã	3 colchões de motricidade	1 rádio gravador
1 data-show		1 ecrã
1 kit de motricidade		1 data-show
1 piscina de bolas		1 piscina de bolas
1 colchão anti-escara		
2 colchões de motricidade		
Material didáctico diversificado: jogos de estimulação sensorial, jogos de resolução de problemas, de palavras, de letras, de números, cores, formas; puzzles, jogos de encaixe, material de pintura não adaptado, material de modelagem, de desenho não adaptado	Material didáctico diversificado: jogos de estimulação sensorial, jogos de resolução de problemas, de palavras, de letras, de números, cores, formas; puzzles, jogos de encaixe, material de pintura adaptado, material de modelagem, de desenho adaptado	Material didáctico diversificado: jogos de estimulação sensorial, jogos de resolução de problemas, de palavras, de letras, de números, cores, formas; puzzles, jogos de encaixe, material de pintura adaptado, material de modelagem, de desenho adaptado

UTENTES		
9 alunos	6 alunos	9 alunos
5 de sexo feminino	3 do sexo feminino	4 do sexo feminino
4 de sexo masculino e	3 do sexo masculino	5 do sexo masculino
Deficiências:	Deficiências:	Deficiências:
1 trissomia 21	Mental/motora	Motoras
1 síndrome de Wolf	Idades dos 7 aos 14 anos	Mentais
1 síndrome de West		Multideficiências
1 autista com défice cognitivo		Idades dos 8 aos 15 anos
2 Paralisia Cerebral		
3 deficiência mental		
Idades dos 7 aos 17 anos		

RECURSOS HUMANOS		
2 Educadoras Especializadas	1 educadora especializada	1 educadora especializada
1 Auxiliar da Câmara	1 professora do 2º ciclo não especializada	1 professora do 1º ciclo especializada
2 Tarefeiras	3 auxiliares da Câmara	4 auxiliares
(numero de adultos é insuficiente para supervisionar e orientar o número de alunos)		

HORÁRIO DE FUNCIONAMENTO		
8:45 horas - 16 horas	9 horas -15:00	9 horas - 15.00 horas

ROTINAS		
Pendurar casacos e mochilas	Despir e pendurar casacos nos cabides à chegada à escola	Marcar presença
Tirar caderno diário da mochila e dar ao docente	Entregar caderno e cumprimentar elementos da sala	Marcar actividades realizadas (semanais e as livres)
Cantar bons dias	Marcar a presença	
Cantar canções	Conversa da manhã (actividade fixa do dia)	
Colocar presenças no quadro das presenças	Lanche	
Colocar símbolos de actividades no quadro de actividades	Rotinas de higiene	
Colocar símbolo no quadro do tempo	Recreio almoço	
Lavar mãos antes das refeições	Actividades individuais livres	
Distribuir pacotes de leite a meio da manhã	Actividades individuais orientadas	
Buscar pasta com actividades		
Colocar trabalhos (desenho, colagem, pintura, no placard)		
Lavar os dentes		

ACTIVIDADES DA SALA		
Educação física (2ª e 6ª feira)	Natação (5ª feira)	Educação física
Expressão musical (4ª feira)	Educação física	Visita semanal de alunos da escola para verem filmes
Jardinagem (3ª feira)	Culinária (6ª feira)	
Natação (5ª feira)		
Culinária (5ª feira)		

IDAS DOS ALUNOS À SALA DO REGULAR		
M1: 2ª e 6ª feira (1 hora cada vez)	Integração de alguns alunos por pequenos momentos na sala do regular	L6 vai 1 hora semanal com docente de apoio da escola
M3: 5ª e 6ª feira (30 minutos de cada vez)		L7 vai 1 hora semanal à sala
M2: 5ª feira (1 hora)		
M8: 5ª feira (1 hora)		
M5: 5ª e 6ª feira (15 minutos cada vez)		

PERIODICIDADE DE REUNIÕES		
	Semanais:	
	• Docentes da UEM	
	• Docentes da UEM com funcionárias	

Mensais:	Mensais:	Mensais:
• Docentes da UEM	• Reunião do núcleo dos apoios educativos com equipa de coordenação dos apoios educativos	• Reunião do núcleo do apoio educativo
• Docentes da UEM com órgão de gestão		• Reunião do núcleo dos apoios educativos com a equipa de coordenação do apoio educativo
• Núcleo de Apoio Educativo		
• Núcleo de apoio educativo com equipa de coordenação dos apoios educativos		

Trimestral:	Trimestral:	
• Reunião de docentes da UIE com pais	• Reunião do núcleo dos apoios educativos	
	• Reunião das docentes da UEM com os pais	

Sempre que necessário:	Sempre que necessário:	Sempre que necessário:
• Com os funcionários	• Docentes da UEM	• Docentes da UEM
• Com os docentes do regular	• Docentes da UEM com órgão de gestão	• Docentes da UEM com funcionários
• Com os pais	• Com funcionários	• Docentes da UIE com os pais
• Com outros profissionais	• Com outros profissionais	